



Juntunen Elina

Osaamisperusteinen ammatillinen opettajankoulutus opettajankouluttajien kokemana

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteen tutkinto-ohjelma  
2019



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Osaamisperusteinen ammatillinen opettajankoulutus opettajankouluttajien kokemana

Elina Juntunen

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 6 liitesivua

lokakuu 2019

---

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opettajankouluttajien kokemuksia ja käsityksiä osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta sekä sitä, miten nämä käsitykset ovat suhteessa toisiinsa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä kuvataan sekä osaamisperusteisuutta että osaamisen käsitteestä käytyä keskustelua ammatillisen toisen asteen koulutuksen ja korkeakoulutuksen piirissä.

Suomessa ammatillisella toisella asteella on jo siirrytty osaamisperusteisuuteen, mutta myös erityisesti ammattikorkeakouluissa ollaan menossa kohti osaamisperusteisempaa koulutusmallia. Kansainvälisellä tasolla tarkasteltuna koulutusorganisaatioissa halutaan yhä innokkaammin tarjota osaamisperusteista koulutusta, vaikka osaamisperusteisuudelle ei ole selkeää, yhtenäistä määritelmää ja käytännöt vaihtelevat. Osaamisperusteisuuden yhteydessä osaamista tarkastellaan *competence*- ja *competency* -käsitteiden kautta. Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia osaamisperusteisuudesta on tarkasteltu aiemmissa tutkimuksissa, mutta opettajankouluttajien käsityksiä ei ole tutkittu kattavasti.

Tutkimus toteutettiin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti. Aineisto (N=13) on kerätty Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankouluttajilta avoimilla ryhmähaastatteluilla kevään 2019 aikana. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin fenomenografisen tutkimusotteen vaiheiden mukaisesti. Tutkimustuloksena syntyi taulukkomuotoinen kuvauskategorijärjestelmä, joka havainnollistaa erilaisia käsityksiä kategorioiden, ja niiden eroja kuvaavien dimensioiden, kautta.

Tutkimuksen tulosten mukaan käsitykset jakautuvat viiteen eri kategoriaan, joita ovat osaamisperusteisen koulutuksen suunnittelu, osaamisperusteisen koulutuksen toteutus, ohjaus osaamisperusteisessa koulutuksessa, arviointi osaamisperusteisessa koulutuksessa sekä työelämässä tarvittava osaaminen. Variaatio kategorioiden välillä näkyy kahdeksan dimension kautta. Näitä ovat työyhteisö, opetussuunnitelma, henkilökohtaistaminen, osaamistavoitteet, arviointikriteerit, osaamisen osoittaminen, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä osaamisen kehittäminen.

Vaikka fenomenografisen tutkimuksen tulokset eivät ole lähtökohtaisesti laajasti yleistettävissä, tutkimus nostaa osaamisperusteisen koulutuksen kentälle uusia näkökulmia, joita voidaan hyödyntää osaamisperusteisen koulutuksen kehittämisessä. Tulevaisuudessa tarvitaan enemmän tutkimusta opettajankouluttajien kokemuksista ja käsityksistä suuremmalla otannalla tai keskittyen johonkin osaamisperusteisen opettajankoulutuksen osa-alueeseen.

Avainsanat: osaamisperusteisuus, osaaminen, ammatillinen opettajankoulutus

University of Oulu

Faculty of Education

Teacher trainers' experiences of competence-based professional teacher education

Elina Juntunen

Master's thesis, 90 pages, 6 appendices

October 2019

---

The aim of this research was to study teacher trainers' experiences and views of competence-based professional teacher education and how these views are related to each other. In theoretical framework competence-based approach and competences are discussed in the fields of vocational upper secondary education and higher education.

In Finland, vocational upper secondary education is already competence-based but also especially universities of applied sciences are moving in the same direction. Globally educational institutes want to offer competence-based education even though there is no clear, consistent definition for what competence-based education is and practices vary. The debate between *competence* and *competency* is discussed in the field of competence-based approach. Both teachers' and students' views of competence-based education have been researched before, but comprehensive study of teacher trainers' experiences is lacking.

The research was conducted with phenomenography. The data (N=13) was collected from teacher trainers of Oulu University of Applied Sciences. The data was collected with open group interviews during Spring 2019. The interviews were recorded, transcribed and then analyzed following the steps of phenomenographic research analysis. As a result, a tabular format description category system was formed. The system illustrates different categories of teacher trainers' views of competence-based professional teacher education as well as dimensions that clarify variation between these categories.

According to the results, views of competence-based professional teacher education can be divided into five different categories. These are planning competence-based education, implementation of competence-based education, guiding in competence-based education, assessment in competence-based education and competences necessary in working life. The variation between categories can be demonstrated through eight dimensions. These are work community, curriculum, personalization, learning outcomes, assessment criteria, demonstration of competence, identification and recognition of learning, and competence development.

Even though phenomenographic study can't be completely generalized, this research contributes new viewpoints to the discussion of competence-based education and training. The results of this research point out interesting and important information to this field and help in developing competence-based education and training further. In the future more research is needed to study teacher trainers' experiences and views with a larger sample or focus more on some part of competence-based education.

Keywords: Competence-based approach, competence, professional teacher education

# Sisällysluettelo

<b>1.</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b>Osaamisperusteisuuden käsitteitä .....</b>	<b>9</b>
2.1	Osaaminen .....	9
2.2	Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen .....	10
2.3	Osaamisen arviointi .....	12
2.4	Henkilökohtaistaminen .....	14
<b>3.</b>	<b>Osaamisperusteisuus .....</b>	<b>16</b>
3.1	Osaamisperusteisuuden kehitys .....	16
3.2	Osaamisperusteisuuden lineaarinen ja dynaaminen tulkinta .....	17
3.3	Eri maiden väliset erot osaamisperusteisuudessa .....	19
<b>4.</b>	<b>Ammatillisen opettajan osaaminen .....</b>	<b>23</b>
4.1	Konstruktiiivisesti linjakas opetus .....	23
4.2	Teknologispedagoginen sisältötiedon malli (TPCK) .....	24
4.3	Ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset Suomessa .....	27
4.4	Ammatillinen opettajankoulutus .....	29
4.4.1	<i>Ammatillinen erityisopettajankoulutus .....</i>	<i>31</i>
4.4.2	<i>Opinto-ohjaajankoulutus .....</i>	<i>31</i>
<b>5.</b>	<b>Tutkimusmenetelmät .....</b>	<b>32</b>
5.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	32
5.2	Laadullinen tutkimus .....	32
5.3	Fenomenografia .....	33
5.4	Aineistonkeruu .....	36
5.4.1	<i>Ryhmähaastattelut .....</i>	<i>37</i>
5.4.2	<i>Kohderyhmän kuvaus .....</i>	<i>39</i>
5.5	Aineiston käsittely ja analyysi .....	40
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset .....</b>	<b>45</b>
6.1	Osaamisperusteisen koulutuksen suunnittelu .....	46
6.2	Osaamisperusteisen koulutuksen toteutus .....	49
6.3	Ohjaus osaamisperusteisessa koulutuksessa .....	53
6.4	Arviointi osaamisperusteisessa koulutuksessa .....	57
6.5	Työelämässä tarvittava osaaminen .....	60
6.6	Kategorioiden väliset suhteet .....	63
<b>7</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>68</b>
7.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	72
7.2	Tutkimuksen merkitys ja mahdolliset jatkotutkimuksen kohteet .....	75
	<b>Lähteet .....</b>	<b>78</b>

# 1. Johdanto

Vuoden 2018 alussa astui voimaan uusi ammatillisen koulutuksen laki, jonka mukaan opiskelu on osaamisperusteista ja opinnot rakentuvat opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehityssuunnitelman mukaisesti (L 531/2017 §44). Ammatillisen toisen asteen koulutuksessa siirtyminen osaamisperusteiseen koulutusmalliin on jo pitkällä, mutta korkeakoulutuksen piirissä kehitys on ollut hitaampaa. Kuitenkin ammattikorkeakouluissa ollaan menossa vauhdilla kohti osaamisperusteista, työelämälähtöistä ja henkilökohtaistettua koulutusmallia (Kullaslahti & Yli-Kauppila, 2014).

Myös opettajankoulutuksen nähdään tulevaisuudessa olevan yhä osaamisperusteisempaa ja yksilöllisempää (Lyytinen ym., 2019). Mäkisen ja Annalan (2012) mukaan osaamisperusteinen opetussuunnitelma avautuu yhtä aikaa kohti yhteiskuntaa ja opiskelijaa, ja näiden väliin jää korkeakoulujen opetushenkilöstö. Korkeakoulujen opetushenkilöstö on kuitenkin avainasemassa siinä, miten osaaminen ja osaamisperusteinen opetussuunnitelma tulkitaan käytännössä, koska opetussuunnitelma viedään käytäntöön opetuksessa (Mäkinen & Annala, 2012). Koulutusorganisaatioissa halutaan yhä innokkaammin tarjota osaamisperusteista koulutusta (Koenen, Dochy & Berghmans, 2015), vaikka osaamisperusteisuudelle ei ole selkeää, yhtenäistä määritelmää ja käytännöt vaihtelevat (Van der Klink, Boon & Schlusmans, 2007). Eri maiden välillä on eroja osaamisperusteisen koulutuksen mallissa muun muassa teoriapohjalta ja käytänteiltä (Brockmann ym., 2008; Boritz & Carnaghan, 2017; Fan, 2017; Smith, 2010; Zaytseva, 2017).

Suomessa opettajien kokemuksia osaamisperusteisuudesta ammatillisella toisella asteella on jo tarkasteltu muutamissa tutkimuksissa (esim. Heinilä, Uronen & Potinkara, 2017; Vähätalo, 2017). Myös tutkimusta, jossa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia osaamisperusteisesta koulutuksesta, on jo tehty (esim. Granlund, 2019; Rusanen, 2018; Tauriainen, 2018). Osaamisperusteisen lähestymistavan todellinen hyödyntäminen vaatii sitä, että sekä opettajan-kouluttajat, opettajat että opiskelijat omaksuvat siihen liittyvät teoreettiset ja käytännölliset näkökulmat (Brauer, 2019). Sen lisäksi prosessiin osallistuvat voivat auttaa arvioinnin kehittämisessä refleктоimalla kokemuksiaan (Lee ym., 2017).

Globaalin koulutuspolitiikan tavoitteena on tarjota koulutukselle uutta yhteiskunnallista asemaa (Mäkinen & Annala, 2012). Yhdenvertaisuuteen, kestäväan kehitykseen ja globaaliin talouskasvuun johtavat tärkeimmät resurssit ovat tiedon, koulutuksen ja innovaatioiden muodostama

kolmikanta, jossa koulutus jäsennetään kolmion perustaksi (Mäkinen & Annala, 2010). Osaaminen on nostettu muutoksen avaintekijäksi (Mäkinen & Annala, 2012). Bolognan prosessin tavoitteena on luoda Euroopasta yhtenäinen ja houkutteleva korkeakoulutusalue (Arene, 2007) ja sen pohjalta ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia on muutettu joustavammiksi ja vahvistamaan työelämäperustaisuutta sekä opiskelijälähtöisyyttä (Karjalainen ym., 2016). Bolognan prosessia pidetäänkin usein lähtökohtana korkeakoulujen osaamisperusteiselle kehitykselle (Karjalainen ym., 2016).

Osaaminen on yksi tapa kuvata harjoittelun ja kehityksen kautta tulevia saavutuksia (McClelland, 1998). Euroopan unionin (2007) määritelmän mukaisesti osaaminen on tiettyyn kontekstiin liittyen yhdistelmä tietoja, taitoja ja asenteita. Osaaminen on myös kykyä soveltaa aiemmin opittuja asioita opiskelussa, työelämässä ja osana ammatillista kehittymistä (Cedefop, 2014). Kasvatustieteen kentällä osaaminen on käsitteellisesti ja teoreettisesti hajanainen ja monitulkintainen ilmiö, jolle ei ole rakentunut vahvaa, yhtenäistä teoriapohjaa (Mäkinen & Annala, 2012).

Heinilän ja Urosen (2017) mukaan osaamisperusteisuus pakottaa opettajan työn muutokseen. Konkreettisesti opettajan työn muutos on ammatillisella toisella asteella näkynyt siinä, että lähiopetustunnit ovat vähentyneet, verkko-opetus ja ohjaus on lisääntynyt, työssäoppimisen ohjaukseen osoitettu aikaresurssi on vähentynyt, opetuksen sisällöt ovat muuttuneet sekä paine yhteissuunnittelulle, integroinnille ja tiimiopettajuudelle on lisääntynyt opetuksen käytännön toteutuksessa. Lisäksi arviointi on painottunut osaamisen arviointiin oppiainesisältöjen hallinnan sijaan ja todistuksiin nojaava hyväksilukukäytäntö on vaihtunut opiskelijan osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Opettajien kokemusten mukaan nämä muutokset ovat johtaneet opettajan työn pirstaloitumiseen (Heinilä & Uronen, 2017).

Malisen ja Salon (2018) mukaan opettajilta vaaditaan osaamisen laaja-alaista hahmottamista ja hyödyntämistä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä henkilökohtaistamisen myötä. Opettajat tekevät työtään yhä enemmän jaettuun asiantuntijuuteen perustuen useissa eri oppimisympäristöissä sekä opiskelijoita työpaikalla ohjaten (Malinen & Salo, 2018). Osaamisperusteisuuden myötä työelämäyhteistyön tarve lisääntyy, kun opetusta siirretään työelämän toimintaympäristöihin (Heinilä & Uronen, 2017; Raudasoja & Tapani, 2018).

Opettajankouluttajien asenteita osaamisperusteiseen ammatilliseen kehittymiseen ei ole Suomessa tutkittu kattavasti. Tutkimuksessani tarkastelen opettajankouluttajien käsityksiä ja koke-

muksia osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Työskentelen Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (Amok) ja tarve tälle tutkimukselle nousi organisaatiostani. Osaamisperusteisuus on hyvin ajankohtainen aihe ja koen, että siihen tarkemmin tutustuminen auttaa minua kehittämään omaa asiantuntijuuttani ja olemaan mukana koulutusmaailmassa tapahtuvissa muutoksissa. Sekä opiskelijoiden että toisen asteen opettajien kokemuksia osaamisperusteisesta koulutuksesta on jo tutkittu, joten opettajankouluttajien kokemusten ja käsitysten tarkastelu valikoitui luontevasti tutkimuksen kohteeksi. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2019 avoimilla ryhmähaastatteluilla, joihin osallistui yhteensä 13 ammatillista opettajankouluttajaa.

Ammatillisilla opettajankouluttajilla viitataan tutkimuksessa ammatillisiin opettajan- ja erityisopettajankouluttajiin sekä opinto-ohjaajankouluttajiin. Ammatillinen erityisopettajankoulutus ja opinto-ohjaajankoulutus ovat jatkokoulutuksia suhteessa ammatilliseen opettajankoulutukseen, mutta nämä kaikki koulutukset ovat kuitenkin osaamisperusteisia ja laajuudeltaan 60 opintopistettä. Kuvaan työssäni sekä osaamisperusteisuutta että osaamisen käsitteestä käytyä keskustelua ammatillisen toisen asteen koulutuksen ja korkeakoulutuksen piirissä. Ammatillisen koulutuksen kehittyminen vaikuttaa suoraan ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminnan kehittämiseen, sillä opettajakorkeakoulujen tulisi olla muutoksen edelläkävijöitä (Kepanen, 2018).

Työn alussa esitellään osaamisperusteisuuteen olennaisesti liittyviä käsitteitä. Tämän jälkeen kuvataan osaamisperusteisuuden kehitystä ja siitä käytyä keskustelua. Sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan opettajan osaamisvaatimusten kehittymistä ja ammatillisen opettajan osaamisvaatimuksia Suomessa. Tässä yhteydessä esitellään myös lyhyesti ammatillisen opettajankoulutuksen rakennetta ja sisältöä Amokissa. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan tutkimuksen toteutusta tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusmenetelmien kautta. Tutkimusote on fenomenografinen, ja tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan erilaisia kokemuksia ja käsityksiä, joita kohderyhmällä on tutkittavasta ilmiöstä (Marton, 1981). Seuraavaksi esitellään aineistonkeruumenetelmä ja aineiston analyysin toteutus. Sen jälkeen esitellään tutkimustuloksena syntynyt kuvauskategoriajärjestelmä ja esitellään kategorioiden väliset suhteet käyden myös vuoropuhelua tulosten ja teorian välillä. Pohdinnassa tarkastellaan työn onnistumista, sen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.



## 2. Osaamisperusteisuuden käsitteitä

Osaamisperusteisuutta tarkasteltaessa on tärkeää ymmärtää siihen olennaisesti liittyviä käsitteitä. Tässä kappaleessa kuvaan niitä käsitteitä, joita käytetään, kun puhutaan osaamisperusteisesta koulutuksesta.

### 2.1 Osaaminen

Osaamisperusteisuuden näkökulmasta osaamisen erilaisia merkityksiä ja tulkintoja tarkasteltaessa voidaan nostaa esille käsitteiden *competence* ja *competency* eroja. Muun muassa Brownin (1994) mukaan käsitteitä käytetään usein toistensa synonyymeina myös tutkimuskirjallisuudessa, mutta kuitenkin esimerkiksi amerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa käsitteet erotetaan toisistaan (Mäkinen & Annala 2010). Suomessa käsitteille ei ole erillisiä käännöksiä, minkä vuoksi käytän tarkastelussa alkuperäisiä englanninkielisiä käsitteitä.

Competence-käsite on yksi käytetyimmistä ja moniulotteisimpia merkityksiä saaneista osaamista kuvaavista käsitteistä talous- ja työelämää sekä ammatillista koulutusta ja kehittymistä yhdistävissä diskursseissa englantilaisella kielialueella (Mäkinen & Annala, 2010). UDACE:n (Unit for the Development of Adult Continuing Education; 1989) määritelmän mukaan sanaa käytetään enemmän kuvaamaan sitä, mitä ihmiset osaavat tehdä kuin sitä, mitä he tietävät. Tämä määritelmä on tarjonnut Bolognan prosessin pyrkimykselle koulutuksen nykyaikaistamisesta osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan yleisen lähestymistavan osaamiseen (Mäkinen & Annala 2010). Competency-käsitteellä viitataan usein työntekijän potentiaaliin ja osaamisen erityispiirteisiin kuten tietotasoon, kykyihin, motiiveihin ja sosiaaliseen rooliin, joiden ansiosta tehokas tai ansiokas työtulos on mahdollinen (Dubois, 1993). Competency-käsitettä voidaan pitää yläkäsitteenä, joka sisältää yksilön kaikki kompetenssit (Mäkinen & Annala, 2010).

Ellström ja Kock (2008) ovat määritelleet osaamisen attribuuttimallia ammatillisen koulutuksen kontekstissa, ja siinä korostetaan sekä yksilön henkilökohtaista pääomaa (*competence*), työn ja tehtävien vaatimuksia (*qualification*) että näiden vuorovaikutteista suhdetta (*competence-in-use*). Tällaisessa näkökulmassa esille nousevat myös työelämän rajoitukset ja mahdollisuudet toteuttaa ja osoittaa henkilökohtaista osaamista. Kuitenkin osaamisen määrittelyssä painotetaan useimmiten yksilön resursseja, kuten käytännön taitoja, kognitiivisia tekijöitä, persoonallisuuden piirteitä ja sosiaalisia taitoja (Ellström & Kock, 2008).

Osaamisen kehittämiseen liittyy myös ajatus elinikäisestä oppimisesta. Osaamisperusteisella koulutuksella on pyritty pienentämään työelämän vaatimusten ja koulutuksen tuottaman osaamisen välistä kuilua niin, että koulutuksen aikana saavutettu osaaminen vastaa työelämän tarpeita (Biemans ym., 2004). Tämä ei kuitenkaan yksistään riitä, vaan ajatuksena on edelleen kehittää osaamista työelämässä (Biemans ym., 2004). Elinikäisen oppimisen kuvataan olevan jatkuva prosessi, joka käynnistyy koulutuksen aikana ja tukee yksilön mahdollisuuksia kehittyä yksilönä ja kehittää ammatillista osaamista, joka on tarpeen työssä ja jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa (Lans ym., 2004). Euroopan komissio on määritellyt tärkeimpiä osaamisvaatimuksia, joilla pyritään vahvistamaan elinikäistä oppimista. Taustalla on ollut ajatus siitä, että globalisoituvassa yhteiskunnassa uusien haasteiden edessä jokainen kansalainen tarvitsee tiettyä osaamista sopeutuakseen nopeasti muuttuvassa maailmassa (European Union, 2007). Osaamisperusteinen koulutus nojaa elinikäisen oppimisen ajatukseen (Nissilä, Karjalainen, Koukari, & Kepanen, 2015) pyrkien vahvistamaan opiskelijoiden kykyä sopeutua muuttuviin olosuhteisiin.

## **2.2 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen**

Osaamisperusteisessa koulutusmallissa käytetään opintojen hyväksilukemisen sijaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käsitteitä. Opintojen hyväksilukemisella tarkoitetaan yleensä aiemmin suoritettujen opintojen hyväksymistä osaksi uutta tutkintoa tai opintokokonaisuutta (Kiviniemi, Heiskari, Räisänen & Karjalainen, 2018). Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen näkökulma on laajempi ja opiskelijan pitää pystyä osoittamaan osaamisensa suhteessa osaamistavoitteisiin (Kiviniemi ym., 2018). Ymmärtämisen elementti onkin olennainen puhuttaessa osaamisen tunnistamisesta ja arvioinnista (Keurulainen, 2007). Vaikka joissain tapauksissa aiemmat opintosuoritukset riittävät sellaisenaan osaamisen tunnistamiseen, usein opiskelijan pitää pystyä myös muutoin osoittamaan tai sanallistamaan osaamisensa (Kiviniemi ym., 2018).

Aiemman osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyen, myös Euroopan unionin (2012) neuvosto on antanut suosituksen epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista. Neuvoston mukaan näiden tietojen, taitojen ja osaamisen validoinnilla voi olla tärkeä merkitys työllistyvyyden ja liikkuvuuden parantamisessa sekä lisättäessä motivaatiota elinikäiseen oppimiseen. Suosi-

tuksen mukaan jäsenmaiden on pitänyt vuoteen 2018 mennessä toteuttaa epävirallisen ja arkioppimisen validointia koskevat järjestelyt, joiden perusteella ihmiset voivat saada validoitua joko kokonaisen tutkinnon tai sen osan (Euroopan unioni, 2012).

Ammatillisella toisella asteella Valtioneuvoston asetuksen (A 673/2017, 10 §) ja Opetushallituksen määräyksen (OPH 501/2018) mukaisesti koulutuksen järjestäjän tulee tunnustaa opiskelijan aiemmin suorittamat opinnot, jotka voidaan sisällyttää osaksi suoritettavaa tutkintoa. Muun osaamisen osalta koulutuksen järjestäjä toimittaa tiedon osaamisen arvioijille ja osaamisen osoitetaan näytöllä, jonka perusteella se voidaan tunnustaa osaksi opintoja (A 673/2017, 10 §). Opetusministeriön (2007) työryhmä on antanut suositukset osaamisen tunnustamisen edistämiseksi myös korkeakouluissa. Työryhmä on esittänyt, että korkeakouluun hakeneella ja siellä opiskelevalla tulee olla mahdollisuus hakea aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista riippumatta siitä, missä tai miten osaaminen on hankittu. Opiskelijan velvollisuutena on osoittaa hankkimansa osaaminen, minkä jälkeen hänellä on oikeus saada arvio osaamisestaan sekä päätös osaamisen tunnustamisesta (Opetusministeriö, 2007).

Osaamisen osoittamisen keinoja on monia. Kuitenkin esimerkiksi Kiviniemen (2016) tutkimuksen mukaan ammatillisella toisella asteella todistuksen nähtiin olevan yleisin keino osaamisen osoittamiseen epävirallisen ja arkioppimisen osalta. Epävirallisen oppimisen ja arkioppimisen osalta opiskelijat kokivat tarvitsevänsä lisää tietoa ja ohjausta tunnustamismahdollisuuksista (Kiviniemi, 2016). Ammatillisessa opettajankoulutuksessa osaamisen osoittamisessa käytetään usein erilaisia oppimistehtäviä, artikkeleita, opinnäytetöitä tai työtodistuksia (Keurulainen, 2007). Nämä eivät kuitenkaan yksinään riitä, vaan lisäksi opiskelijan pitää pystyä arvioimaan, millä tavalla ja mikä osaaminen aineistoista tulee esille (Keurulainen, 2007).

Happo ja Lehtelä (2015) tarkastelevat artikkelissaan osaamisen kolmea osatekijää, joita ovat praktinen, formaalinen sekä metakognitiivinen tietämys. Heidän mukaansa korkeakouluopiskelijan tulisi pystyä osoittamaan osaamisensa suhteessa kaikkiin näihin kolmeen osaamisen osatekijään. Nämä kolme tasoa haastavat myös opetussuunnitelman tekijät pohtimaan osaamistavoitteiden muotoilua sekä arviointikriteerejä (Happo & Lehtelä, 2015).

Praktisella osaamisella tarkoitetaan tekemisen kautta saatua, käytännöllistä tietoa (Happo & Lehtelä, 2015). Praktista osaamista hyödynnetään ongelmanratkaisutilanteissa eli se on luonteeltaan toiminnallista ja kokemuspohjaista (Eteläpelto, 1997; Tynjälä, 1999). Opiskelijan osaamisen osoittamisen näkökulmasta praktinen osaaminen tulee näkyväksi parhaiten aidoissa tilanteissa, sillä se on usein kontekstuaalista (Bereiter & Scardamalia, 1993; Eteläpelto, 1997).

Kun praktinen osaaminen on luonteeltaan käytännöllistä, formaalisella osaamisella tarkoitetaan teoreettista tietoa (Happo & Lehtelä, 2015). Formaalin tieto muodostuu malleista ja käsitteistä ja sitä voidaan hankkia muun muassa lukemalla tai kuuntelemalla (Bereiter & Scardamalia, 1993; Eteläpelto, 1997). Näin ollen tällainen osaaminen osoitetaankin pääasiassa kirjallisesti tai suullisesti (Happo & Lehtelä, 2015). Osaamisen osatekijöitä ei ole mielekästä täysin erottaa toisistaan, sillä esimerkiksi formaalinen ja praktinen tieto liittyvät usein kiinteästi toisiinsa (Bereiter & Scardamalia, 1993). Käytännön konkreettisissa tilanteissa opiskelija tarvitsee myös formaalista osaamistaan perustellessaan toimintaansa teoreettisesti (Happo & Lehtelä, 2015).

Metakognitiivisella osaamisella tarkoitetaan korkean asteen ajattelun taitoja ja se liittyy opiskelijan omaan toimintaan ja sen ohjaukseen (Bereiter & Scardamalia, 1993). Metakognitiivisten taitojen avulla opiskelija osaa säädellä toimintaansa niin, että tehtävä tulee suoritetuksi (Zimmerman, 1986; Eteläpelto, 1997). Metakognitiivisten taitojen kautta opiskelija reflektoi omaa toimintaansa ja pystyy kehittämään sitä (Zimmerman, 1986). Metakognitiivinen osaaminen on näin ollen myös kiinteä osa praktista ja formaalista osaamista (Happo & Lehtelä, 2015).

## **2.3 Osaamisen arviointi**

Osaamisperusteisessa arvioinnissa tunnistetaan ja tunnustetaan osaamista suhteessa määriteltyihin arviointikriteereihin (Brauer, 2019). Räkköläisen (2011) mukaan kriteerit ovat perusteita, joiden perusteella arvioinnin johtopäätös tehdään. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa osaamista arvioidaan suhteessa osaamistavoitteisiin eli ennalta määriteltyihin ja avoimesti ilmaistuihin standardeihin (Räkköläinen, 2011). Kriteeriperusteisessa arvioinnissa opiskelijaa tulisi arvioida ainoastaan hänen oman suorituksensa perusteella – riippumatta siitä, miten toiset opiskelijat suoriutuvat samalla kurssilla tai vastaavissa tehtävissä ja riippumatta opiskelijoiden aiemmasta tasosta (Sadler, 2005). Sadler (2005) korostaa opiskelijan oikeutta tietää arviointikriteerit, joiden pohjalta hänen suoritustaan arvioidaan. Arvioinnin tarkka määrittely auttaa myös opettajaa perustelemaan arviointia opiskelijalle (Sadler, 2005).

Osaamisperusteisuuden ja henkilökohtaistamisen lähtökohtana on itsearviointi (Kepanen & Länsitie, 2014). Ammatillisessa opettajankoulutuksessa jokainen opiskelija arvioi omaa osaamistaan opintojen alussa suhteessa kaikkiin osaamistavoitteisiin, minkä pohjalle rakentuu opiskelijan ohjaus ja henkilökohtainen opintopolku (Kepanen & Länsitie, 2014). Osaamisen tunnistaminen ja arviointi lähtevät siis opiskelijan omasta aloitteesta (Keurulainen 2007). Tämä

tarkoittaa sitä, että opiskelija itse arvioi, missä vaiheessa osaamista on riittävästi osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Happonen ja Perunka (2015) kirjoittavat artikkelissaan, että kriittinen vaihe osaamisen tunnistamisessa onkin juuri opiskelijan oman osaamisen tiedostaminen. Opiskelijan ohjaaja tunnistaa usein opiskelijan osaamista, vaikka opiskelija ei ole vielä itse tiedostanut sitä (Happonen & Perunka, 2015). Kiviniemen (2016) mukaan osaamisen tunnistaminen edellyttää opiskelijalta valmiuksia itsearviointiin sekä kykyä kuvata omaa osaamistaan. Osaamisen osoittaminen on oppimisprosessi, jota tuetaan ohjauksella (Kiviniemi 2016).

Osaamisperusteiseen koulutukseen liittyvään osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessiin sekä arviointiin liittyy joitakin haasteita. Tertsunen (2012) mukaan joidenkin arvioijien mielestä osaaminen voidaan osoittaa luotettavasti ainoastaan arvioijien läsnä ollessa – näin ollen esimerkiksi monta takkaa muuranneen muurarin pitäisi muurata vielä yksi takka arvioijien nähden, jotta osaaminen voidaan tunnistaa ja tunnustaa. Toinen näkökulma liittyy jatkuvaan oppimiseen ja kehittämiseen – ainahan opiskelija voi oppia lisää. Osaamisperusteisessa opetus-suunnitelmassa kuvataan osaamistaso, joka opiskelijan tulee saavuttaa. Osaamista voi toki kehittää yli tämän tason, mutta osaamisperusteisen mallin mukaisesti se ei ole välttämätöntä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen näkökulmasta (Tertsunen, 2011).

Opiskelijoiden näkökulmasta on olennaista tietää etukäteen, milloin arvioidaan, kuka arvioi ja millä perusteilla arvioidaan (Lahdenkauppi, 2016). Atjosen (2007) mukaan arvioinnin pitää olla läpinäkyvää, oppimiseen motivoivaa ja siihen täytyy kuulua itsearviointia. Lisäksi arvioinnin pitäisi olla tasapuolista, reilua, oikeudenmukaista, validia sekä reliaabelia (Atjonen, 2007). Arvioinnin näkökulmasta validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka luotettavaa tiedonhankinta on ilmiön sisällöllisestä näkökulmasta eli mitataanko arvioinnilla sitä osaamista, mitä on tarkoitus mitata (Atjonen, 2007). Reliabiliteetti kertoo siitä, kerätäänkö informaatiota osaamisesta luotettavilla ja ilmiöön sopivilla menetelmillä (Tertsunen, 2011).

Keurulaisen (2006) mukaan toimijan ja arvioijan keskustelun tuloksena syntyy ymmärrys henkilön todellisesta ammatillisesta osaamisesta ja kehittämiskohteista. Osaamista verrataan arviointikriteereihin, jotka muodostavat vertailupohjan osaamiselle (Keurulainen, 2006). Mikäli opetus-suunnitelmassa ei ole kirjattu kriteereitä osaamiselle, on osaamisen arviointi mahdotonta (Lahdenkauppi, 2016). Opetus- ja oppimisprosessin suunnittelun ja toteutuksen reunaehdot määrittävät koulutuksen tavoitteiden, arviointikohteiden ja -kriteerien kautta (Lahdenkauppi, 2016). Käytännön tasolla on olennaista, että opiskelija osaa osoittaa vaadittua osaamista työelämässä tai työtehtävissä (Kilja, 2018). Osaaminen pyritäänkin usein osoittamaan autenttisissa

tilanteissa, koska autenttisuus liitetään arvioinnin luotettavuuteen (Tertsunen, 2011). Osaamista ei kuitenkaan aina pystytä osoittamaan autenttisisissa tilanteissa, jolloin joudutaan tyytymään autenttisten tilanteiden simulointiin (Tertsunen, 2011).

Opiskelijalla on vapaus suunnitella opiskelunsa esimerkiksi työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä, itsenäisenä opiskeluna tai strukturoidussa ympäristössä (Happo & Perunka, 2015). Opettajan roolissa merkittäväksi nousee, miten hän pystyy ohjaamaan sisältöjä ja menetelmiä, joiden avulla opiskelijaa tuetaan oman osaamisen kehittämisessä sekä ohjeistamaan osaamisen näyttämisen ja dokumentoinnin prosessia (Kepanen & Länsitie, 2014). Dialogisuudella ohjaajan tai opettajan ja opiskelijan välillä voidaan luoda opiskelijalle kokemus vahvemmassa toimijuudesta ja kehittää ammatillisen identiteetin tuntemusta (Pokorny, 2012).

## **2.4 Henkilökohtaistaminen**

Laki ammatillisesta koulutuksesta (L 531/2017, 44§) määrittelee, että koulutuksen alussa opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, johon kirjataan yksilölliset osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjausta ja tukitoimia koskevat tiedot. Lain mukaan koulutuksen järjestäjän tehtävänä on selvittää ja tunnistaa opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen (L 531/2017, 46§) ja tunnustaa osaaminen, joka vastaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimuksia tai osaamistavoitteita (L 531/2017, 47§). Tämän lisäksi koulutuksen järjestäjän tehtävänä on suunnitella yksilöllisesti tutkinnon tai koulutuksen perusteissa edellytetyn ammattitaidon tai osaamisen hankkiminen (L 531/2017, 48§) sekä suunnitella yksilöllisesti osaamisen osoittaminen (L 531/2017, 49§).

Lähtökohtana henkilökohtaistamisessa on ajatus siitä, että sama koulutuksellinen toimintamalli ei sovi kaikille oppijoille, kouluille tai koulutussysteemeille (Kilja, 2018). Jotta oppijoilla on valmiuksia reagoida nopeisiin muutoksiin yhteiskunnassa, koulujen on nykypäivänä kehitettävä yksilöitä elinikäiseen ja mukautuvaan oppimiseen (Keefe, 2007). Nykypäivän yhteiskunta on tietoon ja osaamisen suuntautunut, mikä vaatii yksilöltä ongelmanratkaisukykyä ja asettaa yksilölle uusia oppimisen haasteita (Bentley & Miller, 2006). Erilaisten oppimisen tukitoimien ja voimavarojen muokkaaminen ja yhdistely on tärkeää oppijan henkilökohtaisesta näkökulmasta silloin, kun oppijalle annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa omien oppimiskokemusten

suunnitteluun (Kilja, 2018). Opintojen henkilökohtaistaminen on onnistunut, kun oppija suunnittelee ja toteuttaa oman oppimispolkunsaa, jota ohjaaja tukee huomioiden oppijan lähtökohdat, valmiudet ja tarpeet (Kilja ym., 2018).

Kilja on kuvannut väitöskirjassaan (2018) yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen välisiä eroja niin oppijan ja opettajan vastuissa kuin oppimisen suunnittelussa ja arvioinnissa. Henkilökohtaistamisen näkökulmasta oppijan osallistuminen tarkoittaa sitä, että hän itse määrittää oppimistaan ja osallistuu oppimisen suunnitteluun. Oppimista ohjaavat opiskelijan omat intressit ja tavoitteet, minkä lisäksi oppija asettaa itse tavoitteensa ja seuraa niiden saavuttamista opettajan ohjauksen avulla (Kilja, 2018). Yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen merkittävä ero on siinä, että henkilökohtaistamisessa oppimisen vastuu jakaantuu molemmille, kun yksilöllistämisessä vastuu on opettajalla (Courcier, 2012). Opettajajohtoisessa koulutuksessa opiskelija odottaa saavansa opettajalta valmiita tehtäviä ja arvioita, kun taas henkilökohtaistamisessa oppijalta edellytetään vastuun ottamista tavoitteiden mukaisista oppimistrategioista ja kykyä itsearviointiin (Kilja ym., 2018).

Henkilökohtaistaminen vaatii kasvavaa yhteistyötä sekä opettajien välillä että alan toisten toimijoiden kanssa (Nissilä ym., 2015). Lisäksi se vaatii opettajien ammatillisen kehityksen ja minäpystyvyyden tukemista (Nissilä ym., 2015). Kiviniemen (2016) tutkimuksen mukaan niin opiskelijat kuin henkilöstökin toivoivat lisää mahdollisuuksia henkilökohtaiseen ohjaukseen. Nissilän ym. (2015) mukaan opettajien välisen yhteistyön esteitä voivat olla epävarmuus omasta osaamisesta ja pelko negatiivisesta palautteesta. Usko omaan osaamiseen ja vahva ammatillinen itsetunto muodostavat toimivan yhteistyön perustan (Nissilä ym., 2015).

### **3. Osaamisperusteisuus**

Tässä kappaleessa kuvaan osaamisperusteisuuden kehitystä sekä kansainvälisesti että Bolognan prosessin myötä Euroopan ja Suomen tasolla. Esittelen osaamisperusteisuuden lineaarisen ja dynaamisen tulkinnan sekä kuvaan maiden välisiä eroja osaamisperusteisen koulutuksen tulkinnoissa ja toteutuksessa.

#### **3.1 Osaamisperusteisuuden kehitys**

Kompetenssien tai osaamisen korostaminen koulutuksessa esitetään usein melko uutena ajatusmallina, vaikka osaamisen käsite oli suosittu jo 1970-luvulla (van der Klink, Boon, & Schlusmans, 2007). Tuolloin Yhdysvalloissa kokeiltiin osaamisperusteista opetussuunnitelmaa, erityisesti opettajankoulutuksessa, josta käytettiin nimitystä Competence-Based Teacher Training (Grant, 1979). Kokeilujen taustalla oli ajatus siitä, että koulutuksessa tulisi keskittyä enemmän oleellisten tietojen ja taitojen kehittämiseen eli perustaitoihin (Grant, 1979). Käytännössä koulutuksessa keskityttiin behavioristiseen tapaan kopiaimaan niin sanotusti “omaa luokkaansa olevien” opettajien opetusta ja taitoja (van der Klink ym., 2007). Tämä ei kuitenkaan johtanut laajaan osaamiseen kehittymiseen, kuten oli tavoitteena, vaan opiskelijat kokivat haastavana integroida oppimiaan taitoja opettamisen kokonaisuuteen eikä tämä osaamisperusteinen kokeilu jäänyt pysyväksi (van der Klink ym., 2007).

1990-luvun alkupuolella osaamista korostava ajattelu alkoi herättää laajempaa kiinnostusta, aluksi ammatillisen koulutuksen kentällä (Mulder, 2000). Mulderin (2000) arvion mukaan kiinnostus osaamista korostavaan ajatteluun heräsi Prahaladin ja Hamelin (1990) ydinosaamiseen liittyvistä julkaisuista. Vasta 1990-luvun loppupuolella ajatusmalli alkoi levitä myös korkeakoulutuksen piiriin. Van der Klinkin ja muiden (2007) mukaan osaamisperusteinen opetussuunnitelma ei keskity ainoastaan työhön ja harjoitteluun liittyvään osaamiseen vaan myös pedagogiikka linkittyy siihen vahvasti.

Vuonna 1998 alkaneen Bolognan prosessin tavoitteena on ollut yhdenmukaistaa eurooppalaisten korkeakoulujen tutkintorakenteita sekä tukea työelämässä tarvittavan osaamisen kehittymistä ja vahvistaa innovaatiotoimintaa (Arene, 2007). Siihen on pyritty sekä osaamistavoitteiden määrittelyn kautta että koulutuksen toteutustapoja muuttamalla niin, että tavoitteellinen



osaamisen kehittäminen ohjaa opetusta ja oppimista. Ammattikorkeakouluissa Bolognan prosessi lähti konkreettisesti liikkeelle vuonna 2003, jolloin arvioitiin Suomen ammattikorkeakoulujen asemaa eurooppalaisella korkeakoulutusalueella (Arene, 2007).

Kun Suomen korkeakouluissa siirryttiin vuonna 2005 ECTS-järjestelmään (European Credit Transfer and Accumulation System), alettiin puhua myös opiskelijälähtöisestä sekä oppimis- ja osaamisperustaisesta järjestelmästä (Arene, 2007). Tämä on tarkoittanut sitä, että tavoitteellinen osaamisen kehittäminen on opetusta ja oppimista ensisijaisesti ohjaava tekijä sen sijaan, että keskityttäisiin lähinnä tutkinnon suorittamiseen vaadittavien opintopisteiden tekemiseen. Jotta tutkintoja voidaan vertailla ja tunnustaa eri maissa, niiden tavoitteet pitää sitoa konkreettisiin työelämän osaamisvaatimuksiin (Arene 2007). Bolognan prosessia pidetään usein lähtökohtana korkeakoulujen osaamisperusteisuuden edistämiseksi, sillä sen pohjalta ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia muutettiin joustavammiksi ja vahvistamaan työelämäperustaisuutta sekä opiskelijälähtöisyyttä (Karjalainen ym., 2016). Suunnittelun lähtökohtana on pidetty tavoitteena olevaa osaamista sekä oppijan lähtötilannetta prosessin alkaessa (Karjalainen ym., 2016).

### **3.2 Osaamisperusteisuuden lineaarinen ja dynaaminen tulkinta**

Mäkisen ja Annalan (2012) tutkimuksen mukaan osaamisperusteisuudelle voidaan antaa sekä lineaarinen että dynaaminen tulkinta. Nämä eivät ole vastakkaisia, vaan limittäisiä ja jännitteissä suhteissa toisiinsa (Mäkinen & Annala, 2010). Lineaarinen tulkinta mukailee eurooppalaisesta korkeakoulutuksen kehittämispuheesta yleisesti välittyvää näkemystä osaamisesta aiemmin kuvatun competence-paradigman mukaisesti (Mäkinen & Annala, 2010; 2012).

Tavoitelähtöinen osaamisen jäsentäminen mukailee Tylerin (1949) mallia, jota voidaan pitää vallitsevana lineaarista osaamisen tulkintaa tukevana teoriana. Mäkisen ja Annalan (2012) mukaan Tylerin mallin mukainen opetussuunnitelmatyö etenee vaiheittain ja osaamistavoitteet tulee laatia siten, että ne kertovat oppimisesta opiskelijoiden käyttäytymisen muutoksena. Mikäli osaamisen arvioinnin kohteeksi otetaan oppimistulokset, minimisuorituksista ja tuloksista edellytetään ennalta määriteltyjä kuvauksia, jolloin osaamisen arviointi kohdistuu opetetun ja oppimistuloksen väliseen erotukseen. Tällöin osaaminen kertoo ensisijaisesti siitä, mitä voidaan mitata. Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi nousee keskeisiksi määriteltyjen tavoitteiden strukturointi opittaviksi ja arvioitaviksi osiksi. Ajattelutavan etuna on se, että huomio kääntyy opetta-

jakeskeisestä ajattelusta opiskelijan oppimisprosessiin, mutta toisaalta riskinä on se, että osaaminen saa liian kapea-alaisen tulkinnan (Mäkinen & Annala, 2012). Erottelu ei kuitenkaan ole yksinkertainen, ja viime aikoina myös competence-käsite on saanut holistisia piirteitä (Mäkinen & Annala, 2010).

Dynaamiset tulkinnat heijastavat competency-paradigman mukaista näkemystä osaamisesta (Mäkinen & Annala, 2010; 2012). Dynaamisen tulkinnan mukaisesti opetussuunnitelmassa tulee antaa tilaa osaamista koskeville merkitysneuvotteluille ja yhteiselle luomiselle sekä rakentaa perustaa elinikäiselle oppimiselle ja potentiaalien käyttöönotolle (Mäkinen & Annala, 2012). Osaamista ei siis nähdä lopputuloksena vaan prosessina, joka jatkuu myös työelämässä (Mäkinen & Annala, 2012). Muun muassa Stenhouse (1975) edustaa dynaamiseen osaamisen tulkintaan sopivaa näkemystä, jonka mukaan opetussuunnitelma on prosessi.

Mäkisen ja Annalan (2012) mukaan opiskelijoiden erilaiset tavoitteet ja polut ovat sekä haaste että mahdollisuus tavoittaa sellaista luovaa osaamista, jota ei ole vielä keksitty, jolloin osaamisperusteinen opetussuunnitelma näyttäytyy myös tilaisuutena osoittaa omat kyvyt. Asiantuntijuus karttuu yhteisöjen erilaisissa vuorovaikutussuhteissa opiskelijoiden ja henkilöstön välillä. Heidän mukaansa näkemykset linkittyvät myös poikkitieteelliseen ajatteluun, jossa yksittäisten oppiaineiden sijaan keskitytään ilmiökenttiin ja niiden ratkaisemiseen sekä opintojen aikana että tulevassa työelämässä. Kolmiyhteys, jonka mukaan opiskelijoiden oppiminen, korkeakoulujen refleктоiva opetussuunnitelmatyö ja työelämän muutokset nähdään rinnakkaisina prosesseina, on osoittautunut yhdeksi dynaamisen näkökulman keskeiseksi edellytykseksi. Dynaamisen tulkinta osaamisperusteisuudesta haastaa opiskelijoita peilaamaan oppimistaan ja asiantuntijuuden kasvua tulevaisuuden suunnitelmiinsa (Mäkinen & Annala, 2012).

Mäkisen ja Annalan mukaan (2012) molemmilla osaamisperusteisuuden tulkinnoilla on vahvuutensa ja niitä molempia tarvitaan. Lineaarisen tulkinnan vahvuutena on systemaattisuus, jolla osaamistavoitteet ja niiden arviointi tehdään läpinäkyväksi niin opiskelijalle itselleen kuin oppimisyhteisölle ja työelämälle. Dynaamisen näkökulman vahvuutena on se, että se sitoo osaamisen ja oppimisen prosessin opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin ja tulevaisuuden kuviin, mikä auttaa opiskelijoita kiinnittymään opiskeluun ja myöhemmin yhteiskuntaan. Dynaaminen käsitys huomioi potentiaalit ja toiminnan, joita ansiokas suoriutuminen edellyttää (Mäkinen & Annala, 2012).

### 3.3 Eri maiden väliset erot osaamisperusteisuudessa

Koulutusorganisaatioissa halutaan yhä innokkaammin tarjota osaamisperusteista koulutusta (Koenen, Dochy & Berghmans, 2015), vaikka osaamisperusteisuudelle ei ole selkeää, yhtenäistä määritelmää ja käytännöt vaihtelevat (Van der Klink ym., 2007). Malonen ja Suprin (2012) mukaan osaamisperusteisuudella pyritään vahvistamaan opetussuunnitelman relevanssia ja täsmällisyyttä, vahvistamaan opiskelijoiden osaamista yli muistamisen ja tieteellisten faktojen toistamisen, ja paremmin mahdollistamaan tieteellisten peruseriaatteiden ymmärtämisen ja niiden soveltamisen käytäntöön. Osaamisperusteista koulutusta toteuttavat organisaatiot kohtaavat kuitenkin haasteita, jotka liittyvät niin osaamisen käsitteen erilaisiin määrittelyihin, työelämän erilaisiin osaamisvaatimuksiin kuin yhtenäisyyden puutteeseen siinä, miten ja mitä metodeja osaamisperusteisessa koulutuksessa itse asiassa käytetään (van der Klink ym., 2007; Brauer ym., 2019).

Van der Klinkin ja Boonin (2003) mukaan osaamisperusteisena on kuvattu koulutusta, jossa käytetään innovatiivisia opetusmenetelmiä, ja jossa pyritään yhdistämään tietoja ja taitoja hyödyntämällä usein autenttisia ongelmia tai projekteja. Osaamisperusteisena on kuvattu myös koulutusta, joka yhdistetään vahvasti työelämään ja sieltä nouseviin osaamisvaatimuksiin. Lisäksi osaamisperusteisena on kuvattu näiden kahden yhdistelmää, integroitua näkemystä, jossa kiinnitetään huomiota sekä pedagogisiin innovaatioihin että työelämäyhteistyöhön (Murtonen, Halttunen, Lappalainen & Pyykkö, 2017; van der Klink & Boon, 2003).

Pedagogisia piirteitä, joita yleisesti käytetään kuvaamaan osaamisperusteista koulutusta ovat ainakin pääpaino työelämästä nouseviin haasteisiin, tietojen ja taitojen yhdistäminen oppimisessa, opiskelijan vastuu oppimisprosessista, yhteisöllinen oppiminen, oppimisen uudet tavat sekä tietotekniikan hyödyntäminen oppimisessa (van der Klink ym., 2007; Koenen ym. 2015). Keskeisenä on myös nostettu osaamisen soveltaminen edelleen eri tilanteissa (Malone & Supri, 2012). Koenen ja muut (2015) nostavat esille osaamisperusteiset arvioinnin menetelmät, jotka korostavat itsearviointia ja opitun soveltamista muistamisen ja toistamisen sijaan sekä koko organisaation osallisuutta osaamisperusteisuuden toteuttamiseen yksittäisen luokan sijaan. Suurena haasteena osaamisperusteisessa koulutuksessa on nähty olevan aiemmin hankitun arkioppimisen ja epävirallisen oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen (Colardyn & Bjørnâvold, 2004). Suomalaisissa tutkimuksissa osaamisperusteisuutta on viime aikoina tarkasteltu niin henkilökohtaistamisen (Kilja, 2018; Kepanen, 2018), opetussuunnitelman (Laajala, 2015) kuin

pedagogisten ohjausmenetelmienkin (Perunka, 2015) kautta. Bolognan prosessin myötä osaamisen merkitys on korostunut korkeakoulutuksen kehittämisessä (Mäkinen & Annala, 2012).

Eri maiden välillä on eroja osaamisperusteisen koulutuksen mallissa muun muassa teoriapohjalta ja käytänteiltä (mm. Boritz & Carnaghan, 2017; Fan, 2017; Zaytseva, 2017). Esimerkiksi Brockmann, Clarke, Méhaut ja Winch (2008) ovat vertailleet osaamisperusteisen koulutuksen eroja Ranskan ja Iso-Britannian malleissa, joissa käytetään samaa terminologiaa, mutta rakenteet ja prosessit ovat silti erilaisia. Suurin ero näyttäytyy siinä, että Ranskan malli on tietoperusteinen kun taas Iso-Britannian malli taitoperusteinen (Brockmann ym., 2008). Ranskassa osaaminen nähdään ammatillisella kentällä moniulotteisempana ja siihen sisältyy niin käytäntöä kuin teoriaa, että persoonallisia ja sosiaalisia näkökulmia (Hoff, 2004). Iso-Britanniassa osaaminen viittaa kapea-alaisemmin toimintaan, jossa tietoperusteisuus on vähäisempää (Clarke & Winch, 2006). Iso-Britanniassa osaamisperusteinen koulutus tähtää pääasiassa opiskelijan työllistymiseen (Ertl, 2000) kun taas Ranskassa se tähtää sekä yksilön monialaiseen kasvuun että työllistymiseen (Hoff, 2004).

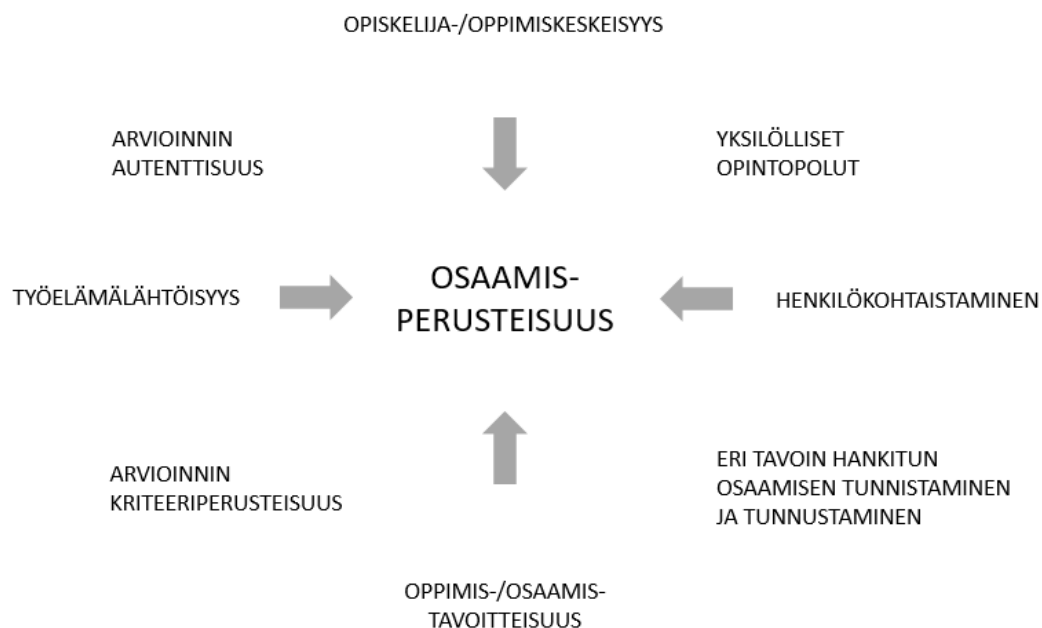
Australiassa osaamisperusteinen malli muistuttaa Iso-Britannian mallia, sillä se tähtää pääasiassa työelämässä tarvittavan osaamisen kehittämiseen (Smith, 2010) eikä osaamista nähdä yhtä laaja-alaisesti kuin yleisesti ottaen eurooppalaisessa kontekstissa (Mulder, Weigel & Collins, 2007). Tämä kapea-alaisempi näkemys osaamisperusteisesta koulutuksesta on itse asiassa omaksuttu käyttöön myös useissa Aasian ja Lähi-Idän maissa, joissa australialaiset ja britannialaiset ovat toimineet neuvonantajina (Smith, 2010). Yhdysvalloissa sen sijaan osaamisperusteisen koulutuksen malli muistuttaa monilta osin Suomessakin käytössä olevaa mallia (Kepanen, 2018). Garrettin ja Lurien (2016) mukaan opiskelijat hankkivat ja osoittavat osaamistaan yksilöllisesti osaamistavoitteiden mukaisesti eri tehtävien ja kokemusten kautta ja saavat prosessiin ohjausta sekä tukea oppilaitoksen henkilökunnalta. Osaamisperusteinen koulutus vastaa koulutuksen moninaisiin haasteisiin ja tarjoaa opiskelijalle henkilökohtaisen ja tehokkaan tavan opiskella ja valmistua (Garrett & Lurie, 2016). Kepanen (2018, s. 37-38) on väitöskirjassaan listannut Hollannissa käytettävän ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisen mallin yleisiä periaatteita Wesselinkin, Dekker-Groenin, Biemansin ja Mulderin (2010) mukaan seuraavasti:

- Osaaminen on määritelty opetussuunnitelman perusteissa.
- Opetusohjelmien perustana ovat ammatilliset ydinongelmat (mukana oppiminen ja arviointi).
- Osaamisen kehittymistä arvioidaan ennen oppimisprosessia, sen aikana ja sen jälkeen.

- Oppiminen tapahtuu erilaisissa autenttisissa ympäristöissä.
- Tieto, taito ja asenne integroidaan oppimisessa ja arvioinnissa.
- Opiskelijoita innostetaan ottamaan vastuuta ja refleктоimaan omaa oppimistaan.
- Opettajat toimivat valmentajina ja ekspertteinä sekä koulussa että käytännön harjoittelussa.
- Luodaan pohja ja asenne elinikäiselle oppimiselle.

Nämä Hollannin mallin mukaiset kuvaukset osaamisperusteisesta koulutuksesta ovat pääpiirteiltään sellaisia, joita voidaan soveltaa myös Suomessa sekä ammatillisella toisella asteella, ammattikorkeakouluissa kuin ammatillisissa opettajakorkeakouluissakin (Kepanen 2018).

Myös Virkkula ja muut (2018) määrittelevät artikkelissaan osaamisperusteisuutta ja siihen liittyviä tekijöitä, joita he ovat havainnollistaneet alla olevassa kuviossa (kuvio 1). Yhteenvedona mallin mukaisesti osaamisperusteisuudessa voidaan kuvata kohtaavan sekä työelämälähtöisyys että henkilökohtaistaminen kuin opiskelijakeskeisyys ja osaamistavoitteisuus. Lisäksi osaamisperusteisuuteen liittyvät yksilölliset opintopolut, eri tavoin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, arvioinnin kriteeriperusteisuus sekä arvioinnin autenttisuus (Virkkula ym., 2018).



KUVIO 1. Osaamisperusteisuuden tekijöitä (Virkkula ym., 2018).

Brauerin (2019) mukaan ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja ammatillisessa kehittämisessä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen lisäksi osaamisperusteisuus tukee kehittyvien pedagogisten valintojen tekemistä, digitaalisia oppimiskäytäntöjä ja arvioinnin prosessia. Näiden kautta osaamisperusteisuus hahmottuu opiskelijalle konseptina ja käytäntönä, jonka juuret ovat henkilökohtaisissa kokemuksissa (Brauer, 2019). Osaamisperusteinen opettajankoulutus on ollut kiistanalainen kysymys monessa maassa (Malone & Supri, 2012). Positiivisena on pidetty sitä, että selkeät osaamistavoitteet selventävät koulutusohjelman tavoitteita (Nissilä ym., 2015). Whittyn ja Wilmontin (1991) mukaan opettajankoulutuksen näkökulmasta osaamisperusteisuuden vahvuuksia ovat muun muassa oppilaitosten selkeämpi rooli koulutusprosessiin, selkeämmät tavoitteet opiskelijoille, työnantajille vahvempi näkemys siitä, mitä vastavalmistuneet opettajat osaavat ja opettajankoulutuksen ”salaperäisyyden” poistaminen. Osaamisperusteinen koulutus tuo toisiaan lähemmäksi työelämän vaatimukset sekä opettajankoulutuksen menetelmät ja tavoitteet (Biemans ym., 2004). Belgialaisessa tutkimuksessa todettiin, että kokeneet ja alansa ammattilaiset opettajankouluttajat omaksuivat osaamisperusteisen lähestymistavan useammin kuin nuoremmat kollegansa (Struyven & De Meyst, 2010).

## **4. Ammatillisen opettajan osaaminen**

Osaamisperusteisuus ja ammatillisen opettajan osaaminen muodostavat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Tässä kappaleessa tarkastelen niitä kompetensseja tai osaamista, joita ammatillisella opettajalla tulisi olla. Johdannossa ja ensimmäisessä kappaleessa määrittelin jo lyhyesti osaamista. Tässä kappaleessa syvennän osaamisesta käytyä keskustelua opettajan, ja erityisesti ammatillisen opettajan, osaamisvaatimuksiin.

Opettajan osaamisvaatimusten kehittymistä tarkasteltaessa on syytä nostaa esiin ainakin linjakkaan opetuksen malli (Biggs, 1996; 2003; Biggs & Tang, 2007), jota sovelletaan laajasti korkeakoulutuksen piirissä (Hyytinen, 2010). Tavoitesuuntautunutta opettamista ja oppimisen ohjaamista tukeva opettajan osaamisen malli, teknologispedagoginen sisältötiedon malli, huomioi pedagogiikkaan ja substanssiin liittyvän osaamisen lisäksi teknisen ympäristön osana opettajan osaamista (Mishra & Koehler, 2006). Malli perustuu Shulmanin (1986) pedagogisen asialhallinnan malliin, jolla on opettajankoulutuksen ja koulutuksen tutkimuksessa ylipäätään merkittävä arvo (Mishra & Koehler, 2006). Erityisesti toisella asteella ammatillisen opettajan osaamisen liittyvät myös opiskelijoiden emotionaalisissa ja käyttäytymiseen liittyvissä haasteissa tukeminen (Nissilä ym., 2015).

### **4.1 Konstruktiivisesti linjakas opetus**

Konstruktiivisesti linjakkaan opetuksen taustalla on ajatus siitä, että opettaminen muodostaa monimutkaisen systeemin. Biggsin (1996) mukaan tähän systeemiin liittyvät sekä opettaja, opiskelijat että opetuskonteksti ja opiskelijoiden oppimisteot sekä oppimisen tulos, minkä lisäksi tämä kokonaisuus liittyy laajempaan institutionaaliseen systeemiin. Opetuksen kehittämisen näkökulmasta on tärkeää tarkastella tätä systeemiä kokonaisuutena eikä ainoastaan keskittyä tarkastelemaan yksittäisiä asioita (Biggs, 1996). Biggs on esitellyt konstruktiivisesti linjakkaan opetuksen periaatteita, joiden tulisi toteutua laadukkaassa opetuksessa. Opetuksen konstruktiivisella linjakkuudella tarkoitetaan sitä, että osaamistavoitteet ja sisältö, opetusmenetelmät, oppimisen arviointimenetelmät ja opiskeluilmapiiri ovat linjassa keskenään, tukevat toisiaan ja tukevat opiskelijan oppimista (Biggs & Tang, 2007). Lyhyesti kuvailtuna kyse on siitä, että tuetaan syväsuuntautunutta oppimista linjakkaasti toteutetulla opetuksella (Biggs, 2003).

Selkeät etukäteen määritellyt oppimistavoitteet muodostavat linjakkaan opetuksen lähtökohdan (Biggs, 1996). Opiskelija oppii oppimistekojen kautta muokaten tietoa aktiivisesti ja rakentaen

uutta aiemmin oppimansa päälle (Biggs & Tang, 2007). Usein opettajat pyrkivät opetuksessaan opiskelijoiden ymmärryksen lisäämiseen kuitenkin tarkemmin määrittelemättä sitä, mitä ymmärtämisellä tarkoitetaan (Biggs, 1996). Oppimistavoitteiden määrittelyssä tulisi pyrkiä siihen, että niissä kuvataan selkeästi opiskelijalle se, mitä heiltä odotetaan ja näin edesautetaan oppimista (Biggs & Tang, 2007). Oppimistavoitteiden määrittelyn apuna voidaan käyttää SOLO-taksonomiaa (*Structure of the Observed Learning Outcome*), jolla kuvataan systemaattisesti opiskelijan oppimistulosten rakenteen muuttumista ymmärryksen syventyessä (Biggs, 1996). SOLO-taksonomiaa voidaan hyödyntää osaamistavoitteiden ja arvioinnin määrittelyssä ja se etenee seuraavien tasojen mukaisesti (Biggs & Collins, 1982):

1. Esirakenteinen vastaus: oppimistehtävää on lähestytty epäjohdonmukaisesti eikä opiskelija ole ymmärtänyt tehtävää oikein.
2. Yksirakenteinen vastaus: vastaukseen on poimittu yksi tai muutama relevanttia asia ja tieto on satunnaista.
3. Monirakenteinen vastaus: vastauksessa on useampia asioita tai näkökulmia, jotka ovat kuitenkin toisistaan irrallisia.
4. Suhteutettu vastaus: vastaus muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden, jossa huomioidaan asioiden väliset suhteet.
5. Laajennettu abstrakti vastaus: tiedon yhteyksien taitavaa hahmottamista korkeammalla ymmärryksen tasolla, missä näkyy myös metakognitio.

Biggsin ja Tangin (2007) mukaan oppimistavoitteiden määrittelyn näkökulmasta on tärkeää, että niissä tulee esille ymmärtämisen tai toiminnan tasoa kuvaava verbi ja ymmärtämisen tai toiminnan kohde. Opetusmenetelmissä ja työskentelytavoissa tulisi huomioida tarkoituksenmukaisuus ja oppimistavoitteiden saavuttamisen tukeminen sekä ymmärtää passiivisen ja aktivoivan opetuksen ero (Biggs & Tang, 2007). Opetuksen linjakkuuden näkökulmasta on tärkeää, että se toteutuu jo opetussuunnitelmatasolla ja siihen on sitouduttu (Biggs, 1996). Myös osaa-misperusteisen koulutuksen arviointikriteereitä laadittaessa voidaan hyödyntää SOLO-taksonomian mukaisia laadullisia osaamisen kuvauksia (Keurulainen, 2007).

#### **4.2 Teknologispedagoginen sisältötiedon malli (TPCK)**

Tertsusen (2011) mukaan yksi erityisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun opettajan ydinosaaminen on tavoitesuuntautunut opettaminen sekä oppimisen ohjaaminen.



Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on mahdollistettava oppiminen asetettujen osaamistavoitteiden suuntaisesti (Tertsunen, 2011). Mishra ja Koehler (2006) ovat kuvanneet opettajan ydinosaamista tästä tavoitesuuntautuneen opettamisen sekä oppimisen ohjaamisen näkökulmasta.

Opettajankoulutuksessa on aluksi keskitytty aluksi lähinnä opettajien sisältötiedon (*content*) osaamiseen (Ma, 1999; Shulman, 1986) ja myöhemmin pääpaino on suuntautunut lähinnä pedagogiikkaan (Ball & McDiarmid, 1990). Eri näkökulmat opettajankoulutukseen ovat siis olleet itsenäisiä ja koulutuksessa on keskitytty jompaankumpaan näkökulmaan (Mishra & Koehler, 2006). Tähän liittyen Shulman (1986) esitteli ajatuksen pedagogisesta asianhallinnasta (*pedagogical content knowledge*, PCK), jossa yhdistyvät nämä molemmat. Shulmanin mukaan substanssiosaaminen ja yleinen pedagoginen osaaminen eivät kuitenkaan välttämättä yksinään ole riittävää kuvaamaan hyvän opettajan osaamista, vaan tapa, jolla sisältötieto muuntautuu opetettavaksi, on olennaista. Hyvä opettaja osaa siis esittää ja muotoilla oppisisällön niin, että se on ymmärrettävä toisille (Shulman, 1986).

Vaikka PCK:ta on jonkin verran kritisoitu, sen arvo opettajankoulutuksen ja koulutuksen tutkimuksessa ylipäätään on merkittävä (Mishra & Koehler, 2006). Sitä kuvaillaan tietoteoreettisena konseptina, joka yhdistää hyödyllisesti perinteisesti erotetut oppisisältöjen ja pedagogiikan tietoperustat. 2000-luvulta eteenpäin tietotekniikan käytön lisääntyessä, pelkkä pedagoginen sisältötiedon hallitseminen ei kuitenkaan ole ollut enää riittävää opettajan osaamista (Koskelo & Kaisto, 2014). Mishran ja Koehlerin (2006) opettajan osaamisen viitekehyksessä Shulmanin malliin onkin lisätty teknologia (*technology*). Samaan tapaan kuin pedagogiikka ja sisältötietoon liittyvä osaaminen on aikanaan erotettu toisistaan, teknologiaa tai teknistä ympäristöä on pitkään pidetty erillään näistä. Heidän mallinsa korostaa yhteyksiä, vuorovaikutusta, käyttömahdollisuuksia ja rajoituksia sisältötiedon, pedagogiikan ja teknologian välillä. Mallin mukaisesti sisältötietoon, pedagogiikkaan ja teknologiaan liittyvä osaaminen on olennaista kuvaamaan hyvää opettajaa (Koehler, Mishra & Yahya, 2007; Mishra & Koehler, 2006).

Lyhyesti näiden sisällöt voidaan määritellä seuraavasti. Shulmanin (1986) mukaan sisältötietoon liittyvä osaaminen on sitä substanssiosaamista, jota opetetaan tai opitaan. Opettajalla tulee olla osaamista ja ymmärrystä siitä, mitä hän opettaa. Tähän liittyvää osaamista ovat muun muassa aiheeseen liittyvät faktat, käsitteet, teoriat ja prosessit. Pedagogiikkaan liittyvä osaaminen sisältää tietoa ja ymmärrystä prosesseista, käytänteistä ja opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä metodeista sekä siitä, miten nämä käsitetään ja sisällytetään osaksi koulutuksen tavoitteita ja

arvoja. Pedagogiikkaan liittyvä osaaminen on yleistä osaamista, mikä liittyy kaikkeen oppimiseen, oppimisympäristöjen hallintaan, opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä arviointiin (Shulman, 1986). Siihen liittyy myös osaaminen opetuksen tekniikoihin ja metodeihin liittyen ja siihen, että opettaja osaa valita kohderyhmälle sopivan opetustavan ja arvioinnin menetelmät (Mishra & Koehler, 2006). Pedagoginen oppisisältöihin liittyvä osaaminen on Mishran ja Koehlerin mallissa Shulmanin (1986) idean tapaan sellaista pedagogista osaamista, joka on sovellettavissa tiettyyn opetettavaan sisältöön. Se sisältää pedagogista osaamista siinä, että opettaja osaa valita sopivan opetustavan tietylle sisällölle kuin myös sen, miten opetettavan sisällön elementit voidaan järjestää sopivimmalla tavalla opetettavaksi (Mishra & Koehler 2006).

Mishran ja Koehlerin (2006) mukaan tekniseen ympäristöön tai teknologiaan liittyvää osaamista ovat tieto ja ymmärrys opetukseen liittyvistä menetelmistä tai välineistä, joita ovat niin kirjat ja videotykit kuin Internet ja videotkin. Tähän osaamiseen liittyvät myös taito käyttää näitä välineitä sekä sopeutua uuteen teknologiaan. Teknologinen sisältötiedon osaaminen (*technological content knowledge*) on osaamista siitä, miten teknologia ja opetettava sisältö ovat vastavuoroisessa suhteessa. Opettajien tulee tietää opetettavan sisällön lisäksi, miten sisältö voi muuttua teknologiaa käyttämällä. Teknologispedagoginen osaaminen (*technological pedagogical knowledge*) on tietoa ja osaamista olemassa olevien opetusvälineiden käytöstä opetuksessa ja oppimisessa sekä tietoa siitä, miten opettaminen voi muuttua tietyn välineen tai teknologian käytön seurauksena. Tähän liittyy myös ymmärrys siitä, että tietty valikoima työkaluja liittyy tiettyyn tehtävään, ja taito osata valita niistä sopivin työkalu sekä hyödyntää sitä pedagogisesti (Mishra & Koehler, 2006).

Mishran ja Koehlerin (2006) mukaan näiden kautta syntyy opettajan osaamisen teknologispedagoginen sisältötiedon malli (*technological pedagogical content knowledge*, TPCK), joka ylittää jokaisen yksittäisen osaamisen osa-alueen hallitsemisen. TPCK muodostaa perustan hyvälle opettamiselle erilaisia menetelmiä hyödyntäen ja se vaatii ymmärrystä a) teknologiaan liittyvistä erilaisista käsitteistä, b) pedagogisista tekniikoista, jotka hyödyntävät teknologiaa rakentamalla tavalla sisällön opetuksessa, c) tietoa siitä, mikä tekee tietyistä asioista vaikeita tai helppoja oppia ja millä tavalla teknologia voi auttaa ratkomaan joitain opiskelijoiden kohtaamia ongelmia, d) tietoa opiskelijoiden aiemmasta osaamisesta ja tietoteoreettisista teorioista sekä e) osaamista siihen, kuinka teknologiaa voidaan käyttää kehittämään jo olemassa olevaa osaamista. Mallin mukaisesti hyvän opetettavan sisällön kehittäminen vaatii kaikkien kolmen osaa-

misen pääelementin, teknologian, pedagogiikan ja sisältötiedon, yhteen punomista. Mallin mukaisesti ei myöskään ole olemassa yhtä teknologian sovellusta, joka sopisi kaikille opettajille, kaikille kursseille tai opetustyyleille (Mishra & Koehler, 2006).

#### **4.3 Ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset Suomessa**

Nissilän (2016) mukaan ammatillisessa koulutuksessa opettajien ammatillisuuden voidaan kuvata muodostuvan pääasiassa kahden näkökulman kautta: opettajuudesta sekä asiantuntijuudesta omalla alallaan. Opettajan roolissa pyritään yhdistämään tärkeimmät piirteet näistä molemmista (Nissilä, 2006). Ammatillisen opettajan identiteetti muotoutuu opettajien urakehityksessä, suhteessa omaan työhön ja ammattiin ja laajemmin suhteessa opettajien asemaan ammatillisessa koulutuksessa ja yhteiskunnassa (Paaso, 2010). Nissilän ja muiden (2015) mukaan suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien opettajien tulisi osata aineen opettamisen ja pedagogisen osaamisen lisäksi tunnistaa ja auttaa opiskelijoita emotionaalisissa ja käyttäytymiseen liittyvissä haasteissa. Opiskelijoista huolehtiminen on osa opettajan työtä erityisesti ammatillisella toisella asteella. Opettajilla tulee olla myös riittävät työelämäkontaktit (Nissilä ym., 2015).

Kullaslahti (2011) vetää yhteen tutkimuksissa esitettyjä ammatillisen opettajan kuvauksia ja nostaa esille olennaisina ulottuvuuksina persoonallisuuden, ammatillisuuden, kasvatuksellisuuden sekä vuorovaikutuksen. Opettajuus on luonteeltaan kontekstisidonnaista ja dynaamista, ja se muotoutuu sosiaalisissa suhteissa ympäröiviin yhteisöihin. Substanssin, teknologian ja pedagogiikan lisäksi opettajan osaamiseen liittyvät myös opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet (Kullaslahti, 2011) sekä konteksti, jolla viitataan opettajan rooliin ja työtehtäviin organisaatiossaan (Krumsvik, 2014; Kullaslahti, 2011; Lund, Furberg, Bakken & Engelen, 2014).

EU:n komission (2007) mukaan opettajan ammatti on korkean pätevyyden ja elinikäisen oppimisen ammatti, joka pohjautuu kumppanuuteen. Ammatillisen koulutuksen opettajien tulee olla sekä alallaan korkeasti pätevöityneitä että pedagogisesti kouluttautuneita. Opettajia tuetaan ammatilliseen kehitykseen koko uran ajan ja heitä rohkaistaan työskentelemään ja opiskelemaan myös muissa Euroopan maissa. Lisäksi koulutusorganisaatioiden tulee tehdä yhteistyötä koulujen, työympäristöjen ja työssä tapahtuvan koulutuksen tarjoajien sekä sidosryhmien kanssa (EU:n komissio, 2007). Krathwohlin (2002) mukaan opettajilta vaaditaan kognitiivisia taitoja,

jotka yhdistävät tietoa, taitoja, arvoja ja asenteita sekä kapasiteettia käyttää niitä oikeissa konteksteissa. Osaamisen tiedolliseen ulottuvuuteen liittyvät faktuaaliset, käsitteelliset, menetelmälliset ja metakognitiiviset tiedot ja taidot, jotka johtavat ymmärrykseen (Krathwohl, 2002).

Paaso (2010) tutki väitöskirjassaan ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvaa vuodelle 2020. Tutkimuksen viitekehyksessä ammatillisen opettajan osaamisalueet muodostuvat seuraavasti: 1) ammatillinen osaaminen, 2) koulutuksen ja työelämän yhteistyöosaaminen, 3) pedagoginen osaaminen, 4) työyhteisöosaaminen sekä tutkimuksen aineiston pohjalta luotu osaamisen alue 5) opettaja oman työnsä taitajana. Tutkimuksen pohjalta luotiin kuvio ammatillisen opettajan dynaamisesta tulevaisuuden työnkuvasta. Työnkuvan keskiössä on opettaja oman työnsä taitajana, johon muiden yllämainittujen osaamisalueiden tulevaisuuskuvat, heikot signaalit ja tulevaisuuden kehityssuunnat vaikuttavat (ks. Paaso, 2010, s. 209).

Paason (2010) mukaisesti opettajalle muodostuu erilaisia työnkuvia. Koulutuksen ja työelämän verkosto-osaajan työnkuva muotoutuu vuorovaikutuksessa opettajan ja työelämän edustajien välillä, koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla. Opiskelijan kohtaajan ja kuuntelijan työnkuvaan kuuluu dialoginen kohtaaminen opiskelijan kanssa, johon liittyvät kasvatuksellisuus sekä yleisellä että ammattiin kasvattamisen tasolla. Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksessa muotoutuu myös oppimisprosessin tukijan ja ohjaajan työnkuva. Tutkimustulosten mukaan vuonna 2020 opettajan työssä opiskelijan oppimisen ohjaaminen ja tukeminen sekä opiskelijoiden kohtaaminen ovat nousseet merkittävään rooliin. Ammattialan vastuullisen kehittäjän työnkuva viittaa uuden osaamisen omaksumiseen, sillä ammatillinen tietotaito kehittyy ja muuttuu koko ajan (Paaso, 2010).

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Opettajankoulutusfoorumi on laatinut tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle. Tavoitteissa korostuvat opettajan laaja-alainen perusosaaminen, uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen (OKM, 2016). Suomessa opettajan ammatillista kehittymistä on viime vuosina pyritty edistämään UNESCO:n (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) laatimaa tieto- ja viestintäteknologista osaamisen viitekehystä (Information and Communications Technology Competency Framework for Teachers) mukaillen (Kullaslahti, Ruhalahti & Brauer, 2019). UNESCO:n (2011) viitekehysten mukaan opettajien pitää kyetä auttamaan opiskelijoita olemaan yhteistyökykyisiä ongelmanratkaisijoita sekä luovia oppijoita tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen, jotta heistä kehittyy tehokkaita työntekijöitä ja kansalaisia. Näin

ollen viitekehys ei liity ainoastaan tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen vaan se kattaa kaikki opettajan työn osa-alueet.

UNESCO:n (2011) viitekehys jakautuu kolmeen opettajan osaamisen tasoon. Ensimmäinen, teknologinen lukutaito (*Technology Literacy*), viittaa kykyyn mahdollistaa opiskelijoita käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa oppiakseen tehokkaammin. Toisella, tiedon syventämisen (*Knowledge Deepening*) tasolla, mahdollistetaan opiskelijoille syvälinen osaamisen hankkiminen ja sen soveltaminen moninaisiin, todellisiin ongelmiin. Kolmas taso, tiedon luominen (*Knowledge Creation*), viittaa osaamiseen, jolla mahdollistetaan opiskelijoille eli myös tuleville työntekijöille, kyky luoda uutta tietoa, jolla luodaan harmonisempia ja menestyvämpiä yhteisöjä (UNESCO, 2011). Opettajien osaamisesta puhuttaessa on kuitenkin huomioitavaa, että tällä hetkellä Suomessa ei ole virallisesti selkeästi määriteltyjä vaatimuksia tai standardeja opettajan osaamiselle (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Kaiken kaikkiaan opettajan osaamista tarkasteltaessa voidaan todeta sen muotoutuvan monen osa-alueen kautta ja vaativan monialaista osaamista niin opetettavasta aineesta, pedagogiikasta kuin teknologian tarjoamista työkaluista. Yhteistyö työelämän kanssa nousee koko ajan yhä merkittävämpään rooliin erityisesti ammatillisen koulutuksen opettajilla. Näiden lisäksi opettajilta vaaditaan kykyä tukea ja huolehtia opiskelijoista erilaisissa elämäntilanteissa ja emotionaalisissa haasteissa. Opettajankouluttajien näkökulmasta tulevaisuuden opettajan osaamisvaatimukset muodostavat pohjaa myös sille, millaista osaamista opettajankouluttajilta vaaditaan. Raudasoja ja Joki-Pesolan (2018) mukaan opettajankouluttajien osaamisessa korostuvat niin laaja-alainen perusosaaminen kuin uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä oman osaamisen että yhteisön jatkuva kehittäminen. Osaamistarpeet muuttuvat yhteiskunnan, koulutuksen ja työelämän muutosten suhteessa (Raudasoja & Joki-Pesola, 2018).

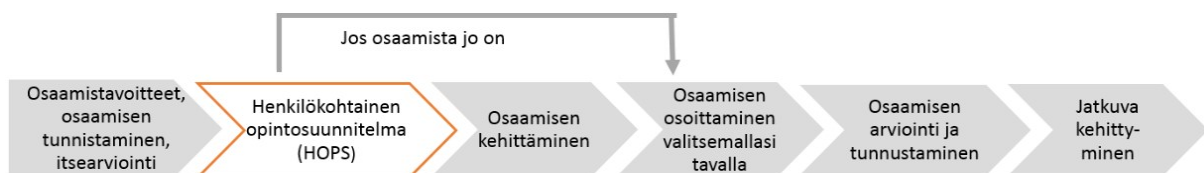
#### **4.4 Ammatillinen opettajankoulutus**

Valtioneuvoston asetuksessa (A 2003/357) määritellään ammatillisen opettajankoulutuksen sisältöä ja tavoitteita. Ammatillinen opettajankoulutus on 60 opintopisteen laajuinen koulutus, johon sisältyy kasvatustieteellisiä opintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja (A 2003/357, 1§-2§). Opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmius kehittää omaa opetusalaan työelämän ja ammattien kehittämisen huomioiden (A 2003/357, 3§).

Ammatillista opettajankoulutusta tarjotaan Suomessa viidessä eri ammattikorkeakoulussa: Oulun, Jyväskylän, Tampereen ja Hämeen ammattikorkeakouluissa sekä Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa. Tämän lisäksi Åbo Akademin kasvatustieteellinen tiedekunta Vaasassa järjestää ruotsinkielistä ammatillista opettajankoulutusta. Suomen laissa ei määritellä tarkkaan osaamisperusteista polkua ammatillisessa opettajankoulutuksessa (Brauer 2019). Sadlerin (2005) mukaan korkeakouluilla on yleensä omia käytäntöjä tentteihin, arviointiin ja sen luokitteluun.

Ammatilliseen opettajankoulutukseen päteviä hakijoita ovat ne, joilla on ammattikorkeakoulun tai ammatillisen koulutuksen opettajan virkoihin vaadittava koulutus ja työkokemus (Oamk, 2019a). Lisäksi perussääntönä on, että hakijalla on oltava soveltuva korkeakoulututkinto ja ammattialan työkokemusta vähintään kolme vuotta. Valtioneuvoston asetuksessa (A 357/2003, 1§) määritellään, että opintojen rakenteeseen on kuuluttava kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattpedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelma lukuvuodelle 2018-2019 rakentuu kolmen eri osa-alueen sekä syventävien (valinnaisten) mukaisesti. Näitä osa-alueita ovat kasvatustieteellinen osaaminen, ammattpedagoginen osaaminen opetuksen ja ohjauksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä jatkuva kehittyminen opettajana (Oamk, 2019a).

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa (Oamk, 2019b) esitellään osaamisperusteisuuden periaatteita koulutuksessa. Osaamisperusteisen opettajankoulutuksen prosessi etenee alla olevan kuvion (kuvio 2) mukaisesti alkaen osaamisen itsearvioinnista. Osaamista arvioidaan suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Itsearviointi on osa henkilökohtaista opintosuunnitelmaa (HOPS), jonka mukaan opiskelija etenee osaamisen kehittämiseen ja/tai osaamisen osoittamiseen, arviointiin ja tunnustamiseen. Osaamisen arviointia ja tunnustamista seuraa jatkuva kehittyminen (Oamk, 2019b).



KUVIO 2. Osaamisperusteisen opettajankoulutuksen prosessi (Oamk, 2019b).

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman (Oamk, 2019b) mukaan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen perustuvat osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin, ja osaamisen tunnistamisessa keskeistä on verrata itsearvioinnin avulla osaamistavoitteita aiemmin

opittuun. Aiemmin hankittu osaaminen tunnustetaan osaksi opintoja, ja sitä voi myös tarvittaessa täydentää. Opettajankouluttajat ohjaavat opinnoissa ja tunnustavat osaamista. Osaamista voidaan tunnistaa joko yksittäiseen osaamistavoitteeseen tai koko osaamisalueeseen liittyen. Osaamisen tunnustamisen edellytyksenä on luotettava, osaamisen todentava näyttö ja dokumentaatio. Osaamista voi kehittää eri tavoin - sitä voi hankkia muun muassa opetus- ja ohjauspäiviltä, itsenäisesti, harjoittelussa tai omaa työtä kehittäen. Osaamista voi osoittaa opintoryhmien kontaktipäivinä, työpaikalla, erilaisilla dokumenteilla tai muilla tavoin. Osaamisesta on oikeus saada palautetta suullisesti tai kirjallisesti, ja arviointi on tasapuolista, luotettavaa, kehittävää ja kannustavaa. Osaamisen arviointi mittaa osaamistavoitteiden saavuttamista (Oamk, 2019b).

#### 4.4.1 Ammatillinen erityisopettajankoulutus

Ammatillisen erityisopettajankoulutuksen laajuus on 60 opintopistettä ja Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuoden 2018-2019 opetussuunnitelman mukaiset opinnot koostuvat seuraavista osaamisalueista: erityispedagoginen osaaminen (20 op), ammatillisen erityisopettajan yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen (13 op), ammatillisen erityisopettajan pedagoginen osaaminen (17 op) sekä ammatillisen erityisopettajan kehittämisosaaminen (10) (Oamk, 2019c). Ammatilliseen erityisopettajankoulutukseen voivat hakea opiskelijat, joilla on ammatillisen koulutuksen ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuus ja vähintään 5 kuukauden päätoiminen opetus- tai ohjauskokemus ammatillisesta oppilaitoksesta tai ammattikorkeakoulusta (Oamk, 2019c). Ammatillinen erityisopettajankoulutus on siis jatkokoulutus suhteessa ammatillisen opettajan opintoihin.

#### 4.4.2 Opinto-ohjaajankoulutus

Opinto-ohjaajankoulutuksen laajuus on 60 opintopistettä ja Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuoden 2019-2020 opetussuunnitelman mukaisesti opinnot koostuvat seuraavista osa-alueista: ohjausosaaminen (27 op), yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen (11 op) ja kehittämisosaaminen (22 op). Opinto-ohjaajankoulutukseen hakijoilta vaaditaan ammatillisten tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus (Oamk, 2019d). Opinto-ohjaajankoulutus on siis jatkokoulutus suhteessa ammatillisen opettajankoulutus opintoihin.

## **5. Tutkimusmetodit**

Tässä kappaleessa kuvataan tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset, tutkimussuuntaus ja aineiston analyysin vaiheet. Tutkimussuuntaukseksi on valittu fenomenografia, joka sopii erityisesti käsitysten ja kokemusten tarkasteluun (Marton, 1986). Aineistonkeruumenetelmänä toimivat avoimet ryhmähaastattelut, joilla pyrittiin saamaan syvällistä tietoa haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista. Aineistonkeruu sekä aineiston käsittely ja analyysi fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti on kuvattu tarkasti liittäen siihen esimerkkejä aineisto-otteista ja analyysin muodostamisen vaiheista.

### **5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset**

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajankouluttajien käsityksiä ja kokemuksia osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajankouluttajilla on osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta?
2. Miten nämä käsitykset ovat suhteessa toisiinsa?

Kuten fenomenografisessa tutkimuksessa (Marton, 1996) on tapana, tutkimuksessa tarkastellaan käsityksiä, joita tutkittavilla on tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajankouluttajien käsityksiä ja kokemuksia osaamisperusteisesta opettajankoulutuksesta painottaen osaamisperusteisuutta, ei niinkään esimerkiksi koulutuksen yksittäisiä osioita.

### **5.2 Laadullinen tutkimus**

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan kokonaisvaltaisesti hajottamatta sitä osiin. Lähtökohtaisesti laadullisten tutkimuksen aineistosta ei pyritä tekemään päätelmiä yleistettävyyden näkökulmasta. Kuitenkin tarkastelemalla yksittäisiä tapauksia tarkasti, voidaan saada ilmiöstä tietoa, joka toistuu usein yleisemmän tason tarkastelussa (Hirsjärvi ym., 2007). Kaya (2013) määrittelee tutkimuskirjallisuuden perusteella (esim. Creswell, 2007; Patton, 2002; Denzin & Lincoln, 2005) laadullisen tutkimuksen olevan



nouseva, induktiivinen ja realistinen lähestymistapa ihmisten, ilmiöiden, tapausten ja sosiaalisten tilanteiden ja prosessien tutkimiseen niiden luonnollisessa ympäristössä. Laadullisella tutkimuksella pyritään kuvailevilla käsitteillä tuomaan ilmi ihmisten kokemuksia ja ilmiöiden merkityksiä niiden ympäristössä (Kaya, 2013). Laadulliseen tutkimukseen ei ole yhtä menetelmää eikä se kuulu mihinkään yksittäiseen koulukuntaan (Denzin & Lincoln, 2005). Kayan (2013) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää ilmiötä tarkastelemalla tutkimukseen osallistuvien kokemuksia haastattelun ja havainnoinnin kautta kiinnittäen erityistä huomiota siihen kontekstiin, mistä ihmiset ilmiötä tarkastelevat. Laadullinen tutkimus perustuu konstruktivistiseen epistemologiaan eli tietoteoriaan, ja siinä pyritään kuvaamaan syvällisesti ilmiötä tutkimukseen osallistuvien ihmisten perspektiivistä. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta todellisuus ja tieto ovat sosiaalisesti ja psykologisesti rakentuneita (Kaya, 2013).

Hirsjärven ja muiden (2007) mukaan laadullisessa tutkimuksessa teorian tai hypoteesien testaaminen ei ole niinkään oleellista vaan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu. Aineiston hankinnassa käytetään laadullisia menetelmiä, valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti ja käsitellään tapauksia ainutlaatuisina (Hirsjärvi ym., 2007). Haastateltavat voivat havainnollistaa tapansa ymmärtää maailmaa ja eri ilmiöitä sekä kokemuksiaan avoimista kysymyksistä koostuvissa haastatteluissa (Kaya, 2013). Nämä piirteet kuvaavat hyvin myös tämän tutkimuksen lähtökohtia.

### **5.3 Fenomenografia**

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, joka kehitettiin Ruotsissa 1970-luvun puolivälissä Ference Martonin ja tutkimusryhmän toimesta (Marton, 1981). Fenomenografiaa on hyödynnetty tutkimaan oppimisen ja opettamisen kokemuksia, erilaisia tapoja kokea tai ymmärtää opittu sisältö ja kuvaamaan ympäröivän maailman ilmiöitä (Bowden, 2000). Fenomenografia kehitettiin alun perin tutkimaan juuri oppimista yliopisto-opiskelijoiden kesken (Marton & Säljo, 1976). Martonin ja Boothin (1997) mukaan fenomenografia ei ole varsinainen tutkimusmetodi, vaikka siihen liittyykin metodologisia elementtejä, eikä se ole teoria kokemuksesta, vaikka siihen liittyykin teoreettisia piirteitä. Fenomenografia on enemmänkin lähestymistapa, jolla tunnistetaan, muotoillaan ja käsitellään tietynlaisia tutkimuskysymyksiä, erityisesti koulutusmaailmassa oppimiseen ja ymmärtämiseen liittyen (Marton & Booth, 1997).

Johansson, Marton ja Svensson (1985) kuvaavat käsityksen olevan tapa nähdä tai ymmärtää jotain, tai jonkin merkitys ihmiselle. Fenomenografisessa tutkimuksessa kartoitetaan systemaattisesti ihmisten kokemuksia ja tunnistetaan heidän käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä (Marton, 1996). Näitä kokemuksia tai käsityksiä kategorisoidaan niiden samanlaisuudesta tai erilaisuudesta riippuen. Lopulta nämä havainnot kuvaavat erilaisia kategorioita niistä käsityksistä, joita tutkittavilla on tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Marton & Pong, 2005). Keskeinen oletamus fenomenografisessa tutkimuksessa on, että on olemassa rajallinen määrä laadullisesti erilaisia käsityksiä tietyistä ilmiöistä. Tutkimuksen tarkoituksena on paljastaa näiden kokemusten tai ympäröivän maailman ymmärtämisen, variaatiot (Marton, 1981; Shahadat, 2014).

Ymmärtääksemme, miten ihmiset käsittelevät ongelmia, erilaisia tilanteita tai maailmaa ylipääntään, täytyy ymmärtää, millä tavalla ihmiset kokevat ongelmat, tilanteet tai maailman ympärillään (Marton & Booth, 1997). Fenomenografiassa korostetaan sisällöllistä riippuvuutta subjektin toiminnan ja toiminnan kohteen välillä (Häkkinen, 1996). Näin ollen, tapa toimia tietyssä tilanteessa heijastelee tapaa kokea tilanne tietyllä tavalla (Marton & Booth, 1997).

Fenomenografinen ja fenomenologinen tutkimus sekoitetaan välillä toisiinsa. Merkittävin ero fenomenografisessa ja fenomenologisessa tutkimuksessa on se, että fenomenografiassa tarkastellaan erilaisia kokemuksia tai käsityksiä, joita ryhmällä ihmisiä on tutkittavasta ilmiöstä, kun taas fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään tutkittavana olevan ilmiön rakennetta ja tarkoitusta (Giorgi, 1999). Martonin ja Boothin (1997) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan yksilön kokemusta ilmiöstä eli kokonaisuutta siitä, miten yksilö kokee ja kuvailee ilmiön erilaisia piirteitä. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija voisi kysyä “Miten yksilö kokee oman maailmansa?” kun taas fenomenografisessa tutkimuksessa kysymys olisi ennemminkin “Mitkä ovat kokemuksissa niitä merkittäviä asioita, jotka saavat ihmiset käsittelemään ilmiötä enemmän tai vähemmän tehokkaasti?” (Marton & Booth, 1997). Fenomenografisessa tutkimuksessa siis kuvataan todellisuutta sellaisena, kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää tai kokee (Niikko, 2003).

Larssonin ja Holmströmin (2007) mukaan ymmärrys jostain ilmiöstä rakentuu yleisesti ottaen yksilön ja ilmiön välisessä suhteessa. Ymmärrys syntyy yksilön tarkoituksenmukaisesta ajattelusta, vuorovaikutuksesta suhteessa ilmiöön ja tarpeesta muodostaa ymmärrys siitä (Larsson & Holmström, 2007). Ilmiö voidaan teoreettisesti hahmottaa lukemattomin erilaisin tavoin, mutta kun siitä rakennetaan tietynlainen käsitys, näitä muodostuu enää rajallinen määrä (Marton,

1996). Tämä on todistettu monissa empiirissä tutkimuksissa (Marton, 1996). Erilaisissa käsityksissä on sekä “mitä” että “miten” näkökulmat: mitä-näkökulma kertoo, mikä on yksilön fokus, ja miten-näkökulma kuvaa sitä, miten käsitys on muodostunut (Larsson & Holmström, 2007).

Käsite voidaan ymmärtää hieman eri tavoin, mutta fenomenografisesta lähtökohdasta tarkasteltuna eri käsityksiä yhdistää käsityksen näkeminen yksilön ja ympäröivän maailman välisenä suhteena (Valkonen, 2006). Martonin (1996) mukaan käsityksen voidaan kuvata olevan kokemuksen perustuva, yleistetty ajatus. Käsityksestä on käytetty englanninkielistä termiä ”way of experiencing” eli tapa kokea (Marton & Booth, 1997). Käsityksellä viitataan kuitenkin enemmän ajatteluun kuin kokemuksella, jolla viitataan fyysiseen maailmassa olemiseen: fenomenografian viitekehyksessä sekä *käsitys* että *tapa kokea* edustavat enemmänkin kokemuksen abstraktia puolta (Marton, 1996). Tästä viitekehyksestä olen lähtenyt myös omassa tutkimuksessani: opettajankouluttajien käsitykset osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta pohjautuvat heidän omiin kokemuksiinsa ja näin ollen käsitykset ovat ikään kuin kokemuksiin perustuvia ajatuksia ilmiöstä. Sen lisäksi, että tarkastelen opettajankouluttajien käsityksiä, olen kiinnostunut myös näiden käsitysten välisistä suhteista.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on kyseessä toisen asteen näkökulma tutkimuksen kohteeseen, koska siinä ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta (Niikko, 2003). Sen sijaan, että tarkasteltaisiin ilmiötä itsessään, fenomenografisen tutkimuksen näkökulmana ovat toisten ihmisten tavat ymmärtää ja kokea ilmiö (Marton, 1981). Painopisteenä ovat toisten tavat kokea jotakin, mutta myös tutkijan omien kokemusten ja käsitysten sulkeistaminen (Niikko, 2003). Kokemusten tai käsitysten fenomenografisessa tarkastelussa ymmärretään usein väärin yksi asia: tutkimuksessa keskitytään kollektiivisiin kokemuksiin yksilöllisten kokemusten sijaan (Marton, 1996). Fenomenografinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan kokemusten kirjoja tietyssä joukossa, joukkona, eikä kokemusten kirjoja yksilöiden välillä tietyssä ryhmässä (Åkerlind, 2005). Fenomenografian mukaisesti tutkimuksessa todellisuus näyttäytyy tutkittaville heidän omien kokemustensa ja tietojensa mukaisesti (Niikko, 2003).

Fenomenografinen analyysi koostuu karkeasti kahdesta vaiheesta (Kettunen & Tynjälä, 2018). Ensimmäisessä vaiheessa tunnistetaan ja kuvataan osallistujien kokemuksia tai käsityksiä niiden merkitysten valossa, kun toisessa vaiheessa pyritään tunnistamaan näiden merkitysten rakenteita (Åkerlind, 2005; Marton & Pong, 2005). Fenomenografisen analyysin pääasiallinen tulos on jäsentynyt taulukko loogisessa suhteessa toisiinsa olevia kategorioita, jotka kuvaavat

laadullisia eroja ihmisten kokemuksissa tai käsityksissä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Kettunen & Tynjälä, 2018).

Fenomenografinen analyysi voidaan toteuttaa useammalla tavalla vaihdellen siinä, keskitytäänkö isompiin kokonaisuuksiin vai yksittäisiin sitaatteihin, jotka on erotettu kokonaisesta tekstistä (Kettunen & Tynjälä, 2018). Bowdenin ja Greenin (2010) mukaan vaihtelua esiintyy myös siinä, toteuttaako tutkija analyysia täysin itsenäisesti lukien kirjallista aineistoa ja luoden siitä prosessin edetessä kategorioita, vai toteutetaanko analyysi ryhmän prosessina. Mikäli analyysi toteutetaan ryhmän prosessina, yksi tutkijoista työskentelee itsenäisen tutkijan mukaisesti, kun toisten tutkijoiden roolina on haastaa ja kommentoida analyysin muodostumista (*play devil's advocate*). Tämä vaihe jatkuu niin kauan, kunnes yhtenäinen ymmärrys syntyy (Bowden & Green, 2010.) Omassa tutkimuksessani kollegani toimi edellä mainitun roolin mukaisesti kommentoiden analyysin tuloksena syntynyttä kuvauskategoriajärjestelmää ja esittäen siihen liittyviä tarkentavia kysymyksiä, joiden kautta analyysin tulos tarkentui.

#### **5.4 Aineistonkeruu**

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään usein yhtä tai useampaa kolmesta perinteisestä aineiston keräämisen menetelmästä: havainnointia, haastattelua tai kirjoitettua tekstiä (Russell & Gregory, 2003). Fenomenografisessa tutkimuksessa kohteena ovat kokemukset tai käsitykset ilmiöstä, ja niistä on mahdollista saada tietoa puheen tai toiminnan kautta (Larsson & Holmström, 2007). Valitun menetelmän avulla tutkijan on tarkoitus saada mahdollisimman kokonainen ja todenmukainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Russell & Gregory, 2003). Tutkimuksen kohteen huomioiden haastattelua pidetään usein hyvänä aineistonkeruun menetelmänä (Larsson & Holmström, 2007), jolla kerättiin myös tämän tutkimuksen aineisto. Trigwellin (2000) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tarkkaan määritelty riittävää osallistujamäärää, mutta sopivana määränä osallistujia voidaan pitää noin 15-20 osallistujaa. Oleellista on se, että tutkittavien määrä on riittävän suuri paljastamaan suurimman osan mahdollisista näkökulmista tai erilaisista käsityksistä, ja se mahdollistaa tarkoituksenmukaisen tulkintojen tekemisen, mutta tutkittavien joukko ei kasva vaikeasti käsiteltäväksi (Trigwell, 2000).

Kun tutkimuksen kohteena ovat käsitykset ja kokemukset, osallistujilla tulee olla mahdollisuus reflektointiin eivätkä mahdolliset kysymykset saa perustua tutkijan omiin ennakkokäsityksiin tutkittavasta ilmiöstä tai osallistujista (Ashworth & Lucas, 2000). Fenomenografisessa tutki-

muksessa pyritään tunnistamaan ja painottamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden keskustelua, ja heidän käsityksiään ja kokemuksiaan ilmiöstä (Niikko, 2003). Haastattelijan rooli aineistonkeruussa on enemmänkin keskustelukumppani, joka avustaa reflektointiprosessissa (Ashworth & Lucas, 2000). Haastattelussa korostetaan tutkijan herkkyyttä, sillä prosessi on dialoginen ja reflektiivinen ja siinä pyritään rohkaisemaan haastateltavia refleктоimaan ilmiön eri ulottuvuuksia (Niikko, 2003). Ashworthin & Lucasin (2000) mukaan haastattelijan tulisi käyttää mahdollisimman vähän aiemmin valmisteluja kysymyksiä, esittää avoimia kysymyksiä, olla empaattinen kuuntelija ja johdattaa haastateltavia tarkentamaan ja selventämään kokemuksiaan.

Yleisesti ottaen fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu rakennetaan tutkimuskysymyksen pohjalta (Marton & Booth, 1997). Tässä tutkimuksessa päättämuskysymyksenä on, millaisia käsityksiä opettajankouluttajilla on osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajankouluttajien erilaisia kokemuksia ja käsityksiä suhteessa ilmiöön, eli osaamisperusteiseen opettajankoulutukseen. Tutkimuskysymyksen luonteen huomioon ottaen, avoimella haastattelulla on mahdollista saada rikas aineisto tutkittavasta ilmiöstä. Larsson ja Holmström (2007) korostavat perusteellisen, avorakenteisen haastattelun merkitystä ja osallistujien rohkaisua vapaaseen puheeseen välttääkseen pintapuolisia käsityksiä tai olettamuksia.

#### 5.4.1 Ryhmähaastattelut

Aineistonkeruu toteutettiin ryhmähaastatteluina Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla. Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2011) mukaan opettajien tutkimuksessa aineistonkeruun menetelmänä haastattelun suurin hyöty on siinä, että se tuottaa syvällisempää tietoa kuin mikään muu menetelmä. Ennen aineistonkeruuta hain tutkimusluvan Oulun ammattikorkeakoulusta. Tutkittava joukko koostui ammatillisen opettajankoulutuksen opettajista. Opettajilla on erilaisia taustoja aiemman opetustyön suhteen sekä eroja siinä, kauanko he ovat opettaneet osaamisperusteisessa koulutuksessa. Taustatiedot olen kuvannut tarkemmin kappaleessa 5.4.2. Lähetin opettajille sähköpostin, jossa kerroin tutkimukseni aiheesta, aineistonkeruusta ja pyysin haastatteluun vapaaehtoisia varaamaan ehdottamistani ajoista heille sopivan ajan haastatteluun. Haastattelut toteutettiin avoimina ryhmähaastatteluina, joilla pyrin saamaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä osaamisperusteisuudesta esille. Lähetin kutsun kaikille opettajan-, opinto-ohjaajan- ja erityisopettajankoulutuksen opettajille, joista yhteensä 13 osallistui haastatteluihin.

Haastateltavat jakautuivat niin, että ensimmäiseen ryhmähaastatteluun osallistui viisi, toiseen kolme ja kolmanteen viisi opettajaa. Viimeisestä haastattelusta yksi opettaja joutui lähtemään pois vähän ennen haastattelun loppumista, mikä oli tiedossa jo etukäteen. Ennen varsinaisen haastattelun alkua, pyysin opettajia täyttämään taustatietolomakkeen (liite 1), jotta sain riittävän kattavat taustatiedot kerättyä. Tässä lomakkeessa pyysin vielä kirjallisesti luvan materiaalin käyttöön tutkimustarkoituksissa.

Kaikki haastattelut järjestettiin samassa tilassa, jonka tiedotin osallistujaryhmälle aina etukäteen. Haastatteluun osallistuneet olivat kaikki samasta organisaatiosta ja toisilleen ennestään tuttuja. Haastattelijana myös minä olin haastateltaville tuttu, sillä työskentelen samassa organisaatiossa ja yksikössä. Kävin jokaisen haastattelun alussa lyhyesti läpi haastattelun tavoitteen ja tarkoituksen, kerroin aineistonkeruusta ja analyysistä sekä korostin haastattelun ja aineiston käsittelyn luottamuksellisuutta. Kerroin, että haastattelun tavoitteena on kuulla haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta ja että materiaalia hyödynnetään pääasiassa pro gradu -tutkimuksessani sekä mahdollisesti myös artikkelissa.

Haastattelun rakenteeseen liittyen kerroin kyseessä olevan ennemminkin ryhmäkeskustelu kuin haastattelu, ja kannustin opettajia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Aineistonkeruuseen liittyen kerroin taustatietojen keräämisestä kohdejoukon kuvaukseen sekä haastattelun litteroinnista ja analysoinnista. Kerroin, että aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymiteetti säilytetään joka vaiheessa. Toisaalta nostin esille sen, että on mahdollista, että saman yksikön työntekijät voivat tunnistaa toisensa esimerkiksi joistain lainauksista. Tämä ei kuitenkaan häirinnyt ketään haastateltavaa. Tässä vaiheessa, ennen varsinaisen haastattelun alkua, annoin vielä haastateltaville mahdollisuuden esittää kysymyksiä tai muita huolenaiheita.

Haastattelut etenivät saman kaavan mukaan. Olin valmistellut yhden pääkysymyksen, jota haastattelun aikana käsiteltiin. Koska kyseessä oli avoin ryhmähaastattelu, pyrin siihen, että haastateltavat nostavat itse keskusteltavat asiat esille. Näin pyrin varmistamaan sen, etteivät kysymykseni ohjaa keskustelua liikaa, ja haastattelun aikana tulisi mahdollisimman aitoja kokemuksia ja käsityksiä haastateltavien näkökulmasta. Tutkittavien elämismailmaan pääseminen ei ole helppo prosessi ja tutkimuskysymykset, jotka ovat tutkijalle tärkeitä, eivät ole sitä välttämättä haastateltaville (Ashworth & Lucas, 2000). Fenomenografisessa haastattelussa prosessin on tarkoitus edetä haastateltavan tai haastateltavien vastausten suunnassa (Niikko, 2003). Kysymys, jonka esitin jokaisen haastattelun alussa, oli seuraava:

“Mitä osaamisperusteisuus mielestänne tarkoittaa, ja miten se näyttäytyy opettajankoulutuksessa opettajankouluttajien näkökulmasta?”

Jo ennen haastatteluja tiedostin, että kysymys on pitkä ja kattaa useamman kuin yhden asian. En halunnut kuitenkaan rajata kysymystä tarkemmin vaan toiveena oli, että haastateltavat nostavat itse tärkeinä kokemiaan asioita tuosta aihepiiristä. Barnardin ym. (1999) mukaan tyypillinen haastattelukysymys koostuu siitä, mitä haastateltavat ymmärtävät ilmiöstä ja kuinka he sen ymmärtävät. Ensimmäisen haastattelun aikana kuitenkin huomasin, että kysymys meinasi unohtua keskustelun aikana ja osallistujille olisi ollut helpompaa, jos kysymys olisi ollut kirjoitettuna ylös. Kahteen jälkimmäiseen haastatteluun kirjoitin kysymyksen ylös ja annoin kaikille paperilla, jotta siihen oli helpompi palata haastattelun aikana.

Valmistelin haastatteluun kysymyksiä, joita olin varautunut nostamaan tarvittaessa keskusteluun. Tällä pyrin varmistamaan sitä, että mikäli keskustelu lähtisi kokonaan aihepiirin ulkopuolelle, pystyisin ohjaamaan sitä takaisin teemaan. Käytännössä kysymyksiä ei tarvinnut juuri esittää, vaan keskustelu eteni eri teemoissa luontevasti. Olin valmistautunut esittämään kysymyksiä myös siinä tapauksessa, että keskustelu ei jostain syystä etenisi ja osallistujat kaipaisivat enemmän ohjausta. Kysymykset, jotka olin valmistellut etukäteen varalle, ovat liitteessä 2.

#### 5.4.2 Kohderyhmän kuvaus

Kohderyhmän kuvaus on tehty haastateltavien täyttämän taustatietolomakkeen yhteenvetona. Haastatteluihin osallistui yhteensä 13 suomalaista ammatillista opettajankouluttajaa. Haastateltavissa oli sekä miehiä että naisia, ja heidän ikäjakaumansa vaihteli välillä 41-vuotiaa yli 60 vuotta. Suurimmalla osalla haastateltavista oli opetuskielenä suomi, mutta osalla myös englanti. Vastaajista kaikki paitsi yksi ovat työskennelleet aiemmin ammatillisen toisen asteen koulutuksessa, kokemuksen vaihdellessa alle vuodesta 10-19 vuoteen. Ammattikorkeakoulussa työskentelystä oli kaikkea alle vuoden kokemuksesta yli kahdenkymmenen vuoden kokemukseen. Yli puolella (7 vastaajaa) kokemusta oli kertynyt ammattikorkeakoulussa opettamisesta 10-19 vuotta. Kymmenellä vastaajista oli opetus- tai ohjauskokemusta myös yliopistolta, mutta luki-ossa ainoastaan muutamalla. Noin puolet vastaajista oli ehtinyt työskennellä alle vuodesta kahteen vuoteen myös vapaan sivistystyön parissa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli pedagoginen pätevyys. Haastateltavissa oli myös sekä opinto-ohjaajan että erityisopettajan työssä

kokemusta kerryttäneitä. Vastaajista kolmea lukuun ottamatta kaikki olivat osallistuneet viimeisen kolmen vuoden aikana opetus- ja ohjaushenkilöstölle järjestettyyn täydennyskoulutukseen.

Kokemusta opettajankouluttajana toimimisesta haastateltavilla oli kaikkea alle vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Suurin osa sijoittui tässä kysymyksessä kohtiin 5-9 vuotta tai 10-19 vuotta, mutta muutamalla kokemusta oli alle vuodesta kahteen vuotta. Osaamisperusteisessa koulutuksessa opettajana tai ohjaajana haastateltavista yli puolet (7 vastaajaa) oli työskennellyt 3-5 vuotta, mutta muutama myös yli viisi vuotta. Kahdella vastaajalla opetus- tai ohjauskokemusta osaamisperusteisesta koulutuksesta oli alle vuoden tai 1-2 vuotta. Koko Amokin henkilökunta on myös osallistettu työryhmään, jossa kehitetään osaamisperusteista opetussuunnitelmaa (OPS-työryhmä). Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli siis jo merkittävä kokemus opetus- ja ohjaustyöstä sekä useamman vuoden kokemus osaamisperusteisesta koulutuksesta.

## **5.5 Aineiston käsittely ja analyysi**

Ennen aineiston analyysia litteroin haastattelut. Yhteensä litteroitua aineistoa tuli Times New Roman fontilla (fonttikoko 12) ja 1,5 rivivälillä 99 sivua. Hyödynsin aineiston käsittelyssä ja analyysissa laadullisen aineiston järjestelyyn ja analyysiin tarkoitettua NVivo 12 -ohjelmaa (Leech, & Onwuegbuzie, 2011). Vain minulla oli pääsy alkuperäiseen aineistoon, josta haastateltavat ovat tunnistettavissa. Myöhemmässä vaiheessa anonymisoin aineiston tunnistetiedot. Tunnistetiedot poistetaan tutkimuksen valmistuttua. Aineisto on litteroitu sanatarkasti ja puhekielellä huomioiden myös merkityksellisiä tunneilmaisuja (esim. nauru), joilla saattoi olla merkitystä analyysin muodostamisessa. Analyysissa esitetyistä aineisto-otteista on poistettu täytesanat, jotta lukijan on helpompi seurata sisältöä. Aineisto-otteista on myös häivytetty vahvat muihin kuin Oulun murteeseen viittaavat sanat anonymiteetin säilyttämiseksi.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija muodostaa kategorioita erilaisista käsityksistä tai kokemuksista. Lähestymistapa on aineistolähtöinen eli teoriaa ei käytetä luokittelun runkona, vaan kategoriat syntyvät aineiston pohjalta (Huusko & Paloniemi, 2006). Larssonin ja Holmströmin (2007) mukaan kategoriat muodostuvat yhteisesti tutkittavien kokemuksista ja niissä kuvataan erilaisia tapoja, joilla ilmiö voidaan ymmärtää. Kategoriat ovat toisensa poissulkevia (Larsson & Holmström, 2007). Erityisesti aiemmin nämä kategoriat jo itsessään muodostivat



tutkimuksen tuloksen (Sjöström & Dahlgren, 2002). Eri kategoriat ovat kuitenkin usein hierarkkisesti suhteessa toisiinsa ja kategorioiden välisen rakenteellisen suhteen selittäminen voi olla seuraava askel fenomenografisessa analyysissä (Larsson & Holmström, 2007).

Vaikka fenomenografista analyysia voidaan toteuttaa eri tavoin, merkittävät samankaltaisuudet tutkimusotteessa säilyvät (Åkerlind, 2005). Tutkija pyrkii säilyttämään avoimen mielen analyysin aikana minimoidakseen ennalta määräytyneiden näkökulmien vaikutuksen tai liian pikaisten päätelmien tekemisen kategorioiden suhteen sekä pitääkseen huomion kirjallisessa aineistossa ja sieltä nousevissa kuvauskategorioissa (Kettunen & Tynjälä, 2018). Vaihtoehtoisista huolimatta tutkijan tulee päättää, millä tavoin hän itse toteuttaa fenomenografisen analyysin, ja pystyä perustelemaan ratkaisunsa. Vaikka analyysi etenee aineistolähtöisesti, tutkijan tulee olla perehtynyt aihepiiriin teoreettisesti. Teoreettisen perehtyneisyyden kautta tutkija pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan aineiston hankintaa ja analyysia sekä tiedostamaan omia käsityksiä ja oletuksiaan aiheeseen liittyen (Ahonen, 1994).

Esittelen seuraavaksi fenomenografisen analyysin vaiheet Uljensia (1991) mukaillen sekä tuon esille, miten toteutin ne omassa tutkimuksessani. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luetaan aineisto läpi useampaan kertaan niin, että hahmotetaan tutkittavien kokonaiskäsitykset (Huusko & Paloniemi, 2006). Samalla etsitään myös merkityksellisiä ja olennaisia ilmauksia. Merkitykselliset ilmaukset muodostuivat pääasiassa yksittäisistä sitaateista, mutta pyrin siihen, että en irrottanut niitä asiayhteydestä. Lukiessani aineistoa pidin koko ajan mielessä tutkimuskysymykseni. Etsiessäni merkityksellisiä ilmauksia pelkistin ne merkitysyksiköiksi. Fenomenografisessa analyysissä ei keskitytä siihen, ketkä ilmauksia ovat tuottaneet vaan itse ilmauksiin (Niikko, 2003). Käsittelin aineistoa kokonaisuutena enkä erotellut merkitysyksiköitä haastattelujen mukaan. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) vasemmanpuoleisessa sarakkeessa on kuvattu aineisto-otteesta poimittu merkityksellinen ilmaus, josta on muodostettu oikeanpuoleiseen sarakkeeseen merkitysyksiköitä. Aineisto-otteesta on alleviivattu kohta, josta merkitysyksikkö on muodostettu. Yhdestä aineisto-otteesta on voitu muodostaa siis useampi kuin yksi merkitysyksikkö sen sisällön mukaisesti.

TAULUKKO 1. Esimerkki merkitysyksikköjen muodostamisesta.

Ilmaus	Merkitysyksiköt
Jos aattelee vaikka meidän työyhteisöä, että <u>miten sillä on aivan mieletön merkitys, että miten tätä on lähetty suunnittelemaan koko työyhteisönä ja pohtimaan ja kaikki on saanu olla mukana alusta asti siinä suunnitteluprosessissa.</u> Niin sillä on aivan mieletön merkitys.	Suuri merkitys sillä, että koulutusta suunniteltu koko työyhteisönä  Kaikki ovat saaneet olla alusta asti mukana suunnittelussa
Tavallaan just ku tietää, että kuka tietää asiasta tai on asiantuntija tässä nii <u>on tavallaan semmonen avoin ilmapiiri, me rohkeasti otetaan asia puheeksi ja otetaan kontaktia.</u> Että mää kaikilta tämänkin pöydän ääreltä <u>olen kysynyt kyllä tässä tuutoroinnin kun olen alottanu niin teräviä kysymyksiä, aina on tullu apua.</u>	Työyhteisössä on avoin ilmapiiri  Asiat otetaan rohkeasti puheeksi  Toisilta on aina saanut apua
Ja mun mielestä seki meillä on niin ihana <u>täällä, että ei koskaan kukkaan sano, ettet sää voi nuin tehdä.</u> Vaan minä voisin tehdä nuin, mutta sunki ratkasu voi olla. <u>Mutta sitte ite peilaa taas ja miettii sen suhteessa siihen.</u>	Toisten ratkaisuja ei tuomita  Omia ajatuksia voi peilata toisiin
<u>Kun me toimitaan tiimiopettajuudessa niin se on semmonen voimavara, koska tässä tulee just opettajana monia semmosia hetkiä, vaikka että onko tämä nyt riittävää tällä opiskelijalla tai mitä mää tekisin tämän opiskelijan kanssa tai mitä tämä kriteeri tarkoittaa. Niin sulla on aina se keskustelukumppani siinä.</u>	Tiimiopettajuus on voimavara  Keskustelukumppani auttaa haastavissa tilanteissa

Analyysin toisessa vaiheessa merkityksellisiä ilmauksia lajitellaan edelleen teemoiksi tai ryhmiksi (Niikko, 2003). Merkitysyksikköjä siis lajitellaan edelleen teemoihin sen mukaan, mitkä asiat kuuluvat samaan tai eri ryhmään. Merkitysyksikköjä vertaillaan ja niistä etsitään erilaisuuksia, samankaltaisuuksia tai harvinaisuuksia (Niikko, 2003). Analyysissa pyritään tunnistamaan variaatioita pohjautuen samanlaisten ja erilaisten ilmausten tunnistamiseen (Marton, 1994). Tässä vaiheessa korostui omien lähtökohtien ja käsitysten tiedostaminen ja niiden pois-sulkeminen niin, etteivät ne vaikuta ryhmittelyyn tai esimerkiksi joidenkin ilmauksien pois jättämiseen tai suositteluun. Kun tutkija tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja lähtökohtansa, on helpompi ymmärtää, mitä tutkittavat haluavat ilmaista ja kertoa (Niikko, 2003). Analyysissa korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista (Ahonen, 1994) ja ennako-oletusten sulkeistamista (reduction) (Niikko, 2003).

TAULUKKO 2. Esimerkki merkitysyksikköjen teemoittelusta.

Merkitysyksiköt	Teema
Tiimiopettajuus on voimavara Keskustelukumppani auttaa haastavissa tilanteissa Tiimiopettaja(t) on aina saatavilla Tiimiopettaja(t) tuntevat opiskelijan ja sen osaamisen Opettaja voi keskittyä seuraamaan “omia” opiskelijoita ryhmässä	Tiimiopettajuus merkitys
Suuri merkitys sillä, että koulutusta suunniteltu koko työyhteisönä Kaikki ovat saaneet olla alusta asti mukana suunnittelussa Ops-prosessin veto on ollut ainutlaatuista Kaikki eivät ole päässeet suunnittelemaan työyhteisönä kokonaisuutta	Suunnitteluvaiheessa työyhteisön merkitys
Ajatuksen vaihto auttaa kirkastamaan omia ajatuksia Asiat otetaan rohkeasti puheeksi Omiin ajatuksiin saa vahvistusta toisilta Toisten ratkaisuja ei tuomita Omia ajatuksia voi peilata toisiin Osaamisperusteisuudesta voi kysyä toisilta	Ajatusten vaihto on tärkeää

Analyysin kolmannessa vaiheessa teemoista muodostetaan edelleen kategorioita kuvaamaan käsityksiä abstraktimmalla tasolla sekä tarkentamaan niiden välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006). Jokaiselle kategorialle on oleellista löytää kriteerit ja selkeät erot niiden välille (Marton, 1994). Kategorioiden tulee myös olla selkeässä suhteessa toisiinsa niin, että jokainen kategoria kertoo jotain erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö (Niikko, 2003). Tässä vaiheessa muodostin teemoista lopulliseen kuvauskategoriajärjestelmään tulevia kategorioita ja mahdollisia dimensioita. Luin myös litteroitua aineistoa läpi useampaan otteeseen ja varmistin, että säilytän kunkin kategorian tai dimension merkityksen huolimatta siitä, että tarkastelin niitä abstraktimmalla tasolla. Lopulta kategorioiksi muodostuivat *osaamisperusteisen koulutuksen suunnittelu*, *osaamisperusteisen koulutuksen toteutus*, *ohjaus osaamisperusteisessa koulutuksessa*, *arviointi osaamisperusteisessa koulutuksessa* sekä *työelämässä tarvittava osaaminen*. Kategoriat ja dimensiot muodostuivat limittäisessä prosessissa analyysin edetessä.

Analyysin viimeisessä vaiheessa muodostetaan kuvauskategoriajärjestelmä aiemmin kuvatuista kategorioista ja niiden eroja kuvaavista dimensioista (Huusko & Paloniemi, 2006). Kuvauskategoriajärjestelmä perustuu tutkijan tulkintaan ja on analyysin kriittisin vaihe (Uutela,

2018). Kuvauskategoriajärjestelmän kannalta on oleellista, että se kattaa aineistosta esiin tulevien käsitysten vaihtelun, ei ilmaisujen lukumäärä (Marton & Booth, 1997). Tässä vaiheessa palasin aineistoon useamman kerran pyrkien muodostamaan taulukosta ilmaisuiltaan mahdollisimman selkeän sekä varmistamaan, että merkitykset säilyvät tiivistyksistä huolimatta.

Lopullisessa kuvauskategoriajärjestelmässä kategorioiden välisiä eroja kuvaavia dimensioita muodostui kahdeksan: työyhteisö, opetussuunnitelma, henkilökohtaistaminen, osaamistavoitteet, arviointikriteerit, osaamisen osoittaminen, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä osaamisen kehittämisen. Dimensiot muodostuivat niistä asioista, jotka näkyivät kaikissa viidessä eri kategoriassa, mutta niitä tarkasteltiin eri näkökulmasta tai niihin liittyvissä käsityksissä nousi erilaisia asioita esille. Kategorioiksi taas muodostuivat ne teemat, jotka kuvasivat tietynlaista käsitystä osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta, ja joissa nousi dimensioissa kuvattuja asioita. Analyysin viimeisessä vaiheessa kollegani kommentoi ja haastoi muodostamiani kategorioita ja dimensioita sekä antoi niistä palautetta (play devil's advocate).

Niikon (2003) mukaan kuvauskategoriajärjestelmä voi olla joko horisontaalinen, hierarkkinen tai vertikaalinen. Horisontaalisessa järjestelmässä kategoriat ovat keskenään samanarvoisia sekä tasavertaisia ja erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Hierarkkisessa järjestelmässä kuvauskategoriat eroavat teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella, ja toiset käsitykset voivat olla toisia kehittyneempiä rakenteeltaan tai sisällöltään. Vertikaalinen järjestelmä rakentuu kuvauskategorioiden välisen yleisyyden, tärkeyden tai ajan perusteella (Niikko, 2003).

Muodostamani kuvauskategoriajärjestelmä on taulukkomuotoinen ja vertikaalinen. Kategoriat ovat samanarvoisia, mutta dimensiot etenevät prosessin näkökulmasta ajallisesti edeten opetussuunnitelmasta osaamisen kehittämiseen, sisältäen tällä välillä osaamisperusteisen koulutuksen tärkeimpiä vaiheita. Kettusen ja Tynjälän (2018) mukaan taulukkomuotoista lähestymistapaa käytetään kuvaamaan rakenteellisia eroja kategorioiden välillä ja se tarjoaa visuaalisen hahmotelman kategorioiden välisistä monimuotoisista suhteista. Tulosten kuvaus tässä muodossa tarjoaa kokonaisvaltaisen kuvan osallistujien käsityksistä heijastellen kokonaisuuden variaatioita (Kettunen & Tynjälä, 2018).

Kappaleessa kuusi avaan tarkemmin taulukon sisältöä. Lisäksi esitän aineisto-otteita elävöittämään raporttia ja havainnollistamaan osallistujien käsityksiä, joista olen muodostanut omat tulokintani ja päätelmäni. Kuvaan myös kategorioiden väliset suhteet tarkemmin.

## 6 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tuloksena muodostui taulukkomuotoinen kuvauskategoriajärjestelmä, joka havainnollistaa opettajankouluttajien käsityksiä osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Taulukon pystyriveillä kuvataan analyysin pohjalta tehdyt kategoriat ja vaakariveillä kategorioiden dimensiot eli variaatio kategorioiden välillä (Kettunen & Tynjälä, 2018). Seuraavissa kappaleissa esittelen kategoriat ja niiden dimensiot liittäen niihin esimerkkejä aiheistosta.

*TAULUKKO 3. Kuvauskategoriajärjestelmä: opettajankouluttajien käsityksiä osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta.*

KATEGORIAT					
DIMENSIOT	Osaamis-perusteisen koulutuksen suunnittelu	Osaamis-perusteisen koulutuksen toteutus	Ohjaus osaamis-perusteisessa koulutuksessa	Arviointi osaamis-perusteisessa koulutuksessa	Työelämä-orientaatio
<b>Työyhteisö</b>	Prosessin omistajuus	Tiimi-opettajuus	Tiimi-työskentely	Vertaistuki	Opetuksen linjakuus
<b>Opetus-suunnitelma</b>	Työelämä-lähtöisyys	Osaamis-perusteisuus	Opiskelija-keskeisyys	Kokonais-valtaisuus	Opetusharjoittelu
<b>Henkilö-kohtaista-minen</b>	Tukiprosessit	Oikein mitoitettu ohjaus-resurssi	Vuorovaikutus-taidot	Yksilöllisyys	Oman opettajuuden kehitys
<b>Osaamis-tavoitteet</b>	Opiskelijan omistajuus	Osaamis-tavoitteiden määrä	Vuoropuhelu	Tavoitetila	Metataitojen kehittäminen
<b>Arviointi-kriteerit</b>	Behaviorismin kuoppa	Yhden-vertaisuus	Yhtenäinen käsitys	Kriteeriperusteinen arviointi	Toiminnan taso
<b>Osaamisen osoittaminen</b>	Osaamisen osoittamisen osaaminen	Moni-muotoisuus	Oikea-aikainen ohjaus	Vertailu-kelpoisuus	Riittävä osaaminen työelämään
<b>Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen</b>	Ymmärrys prosessista	Aiemman osaamisen tunnustaminen	Oppijan tuntemus	Prosessin läpinäkyvyys	Oman osaamisen sanoittaminen
<b>Osaamisen kehittäminen</b>	Teoreettinen osaaminen	Monipuolisuus	Muuttuneet roolit	Ydiosaamisen määrittely	Vahvempaa osaamista

Kuvauskategoriajärjestelmää tarkasteltaessa on syytä nostaa esille, että siinä kuvataan kollektiivisia käsityksiä osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta yksilöllisten käsitysten sijaan. Kuitenkin yksilötasolla tarkasteltuna, haastateltavilla voi olla useampia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Kategorioiden väliset erot ilmenevät siinä, mistä näkökulmasta ilmiötä tarkastellaan. Kategorioiden välisiä eroja tarkastelen tarkemmin kappaleessa 6.6. Pyrin pitäytymään tulosten esittelyssä arkikielessä, sillä tällöin fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti kuvaukset pysyvät mahdollisimman sensitiivisinä kokemusten ja käsitysten semanttiselle sisällölle (Niikko, 2003).

### 6.1 Osaamisperusteisen koulutuksen suunnittelu

Ensimmäisessä kategoriassa kuvataan osaamisperusteisen koulutuksen suunnitteluun liittyviä käsityksiä ja kokemuksia. Työyhteisössä on merkittävää *prosessin omistajuus* osaamisperusteisen koulutuksen suunnitteluun. Haastateltavat kokivat osaamisperusteisen koulutuksen suunnittelussa vahvuutena sen, että jokainen on päässyt mukaan prosessiin, minkä kautta kaikki ovat yhteisesti sitoutuneet samankaltaiseen toimintaan.

*Jos aattelee vaikka meidän työyhteisöä, että miten sillä on aivan mieletön merkitys, että miten tätä on lähetty suunnittelemaan koko työyhteisönä ja pohtimaan ja kaikki on saanu olla mukana alusta asti siinä suunnitteluprosessissa. Niin sillä on aivan mieletön merkitys.*

*Tämähän on meille iso etu, että me kaikki edustetaan samankaltasta systeemiä, koska me ollaan kaikki rakennettu se ja sitouduttu samankaltaseen toimintaan yhteisesti.*

Osaamisperusteisen ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa korostuu *työelämälähtöisyys*. Opettajankouluttajien käsitysten mukaan heillä on suuri vastuu siitä, että koulutus vastaa työelämän tarpeita ja opetussuunnitelmassa on lähdetty liikkeelle työelämän tarpeista. Opettajankouluttajien tulee reagoida työelämässä tapahtuviin muutoksiin.

*Meillä onneksi, nii me on yritetty rakentaa se lopputulos ensin: me halutaan tämännäkösen opettajan meiltä lähtevän ja me on rakennettu, että millä me päästään siihen.*

*Sehän (osaamisperusteisuus) väistämättä on pakottanu meitä olemaan entistä enemmän työelämlähtönen. Että kun työelämän arki muuttuu, niin meidän on koulutuksenaki muututtava, että me ollaan ees jotakuinki menossa samaan linjaan sen työn todellisuuden kanssa.*

*Kun opetussuunnitelmaa kehitetään, tai opettajankoulutusta kehitetään trendien ja signaalienkin kautta, että mitkä on ammatillisen koulutuksen muutokset, miten työelämä kehittää ammatillista koulutusta.*

Henkilökohtaistamisen prosessiin liittyen on suunniteltava riittävät tukiprosessit koulutuksen eri vaiheisiin. Haastateltavat nostivat esille tiettyjä vaiheita, joihin liittyen tarvitaan useimmiten tukea. Haastateltavien keskustelusta saamani käsityksen mukaan näitä vaiheita on opittu tunnistamaan vuosien varrella niin, että niihin pystytään kiinnittämään huomiota ja suunnittelemaan tukitoimia jo koulutuksen suunnitteluvaiheessa.

*Kuinka osoitat osaamisesi niin siinä opiskelijat tarvitsevat myös paljon tukea, että joskus se ensimmäinen ajatus voi olla aika mekaaninen ja se voi olla hyvinki tällanen, että tossa mulla on tällanen paperi, ole hyvä.*

*Se missä he tarvitsevat aika paljon ohjausta, on esimerkiksi juuri siinä, kuinka he vaikka reflektoidessaan konkreetteja opetustilanteitaan, tilanteita, joissa heidän roolinsa on opettajan tai fasilitoijan rooli, kuinka he niitä analysoivat, ja esimerkiksi perustelevat konkreetteja tekemiään valintoja linkittäen sen esimerkiksi teoriaan.*

Osaamistavoitteisiin liittyen opettajankouluttajat kuvasivat opiskelijan omistajuuden osaamistavoitteiden määrittelyyn olevan merkittävää, mutta prosessissa olevan vielä kehitettävää. Opettajana kehittymisen näkökulmasta on jo opiskeluvaiheessa tärkeää, että opettajaopiskelijat itse miettivät, missä heidän on tarpeen kehittyä.

*Osaamisen osottamisen menetelmät meillä on niin, että opiskelija voi niitä miettiä, mutta kyllä sisällöt ja tavoitteet, on meiltä määritelty valmiiksi. Meillä ei ole juurikaan elementtejä, jossa opiskelija itse miettii omat tavoitteensa omalle kehittymiselleen, ja vois sanoa, että jos ajatellaan opettajana kehittymistä niin tavallaan se on yksi sen ikäänku reflektion alkujuuria, että sää ite mietit, missä on tarpeen kehittyä.*

Arviointikriteereissä on vältettävä *behaviorismin kuoppaa*, johon voidaan ajautua arviointikriteerien liian tarkan määrittelyn kautta. Jos osaamistavoitteet ja arviointikriteerit pilkotaan liian pieniin osiin, voidaan oppimisessa ajautua behavioristiseen malliin, jossa opetus keskittyy tietojen ja taitojen ulkoiseen ohjaukseen.

*Valitettavasti mää tunnistan tässä meidänkin kuviossa hyvin paljon behavioristisia piirteitä, ja mistä ne tulee. Ne tulee siitä, että ne sisällöt mitä meillä on, eliikkä tavoitteet ja arviointikriteerit, niin me aina vaan ollaan pilkottu tätä... siis tavallaan ollaan pilkottu se sisältö aika pieneksi, mitä pitää vaatia. Että tää muistuttaa hyvin paljon sellasta, mistä aiemmin puhuttiin behaviorismin nimissä.*

*Joo siinä on tavallaan mun mielestä just se behaviorismin kuoppa, jos ne (arviointikriteerit) mennee liian pikkutarkaksi.*

Osaamisen osoittamiseen liittyen *osaamisen osoittamisen osaaminen* on huomioitava jo suunnitteluvaiheessa. Opettajankouluttajien kokemuksien mukaan opintojen alkuvaiheeseen olisi hyvä sisällyttää osaamisen osoittamisen harjoittelua, mikä helpottaa osaamisen osoittamisen prosessin myöhempiä vaiheita. Mikäli osaamisen osoittamisen osaamista ei harjoitella jo opintojen alkuvaiheessa, opiskelijoilla voi mennä pitkään ennen kuin prosessi ymmärretään.

*Tuntuu että meni kuukausikaupalla ennenku siinä viimesimmätki hoksas että mistä tässä on kysymys, että siinä sitä osaamista yritettiin osottaa semmosella tavalla, mistä ei voinu sitä osaamista tunnistaa ollenkaan.*

*Tälle viime syksylle alotukseen me rakennettiin sillä tavalla, että ihan heti niille ensimmäisille lähipäivätapaamisille niin opiskelijat sai ryhmissä harjotella osaamisen, ensin sitä opiskelua, ja sitten harjotella osaamisen osoittamista. Me valittiin sieltä niistä arvo-osaamisista pieni pala, jolla me ryhmätehtävinä harjoteltiin se koko prosessi läpi ja sitten yhdessä katottiin ja arvioitiin toiset ryhmät toisia, että tuliko se osaamisen siinä vai ei. Tämä oli semmonen ensimmäinen kerta, kun me tämmönen tehtiin niin jotenkin tuntu, että ne opiskelijat paremmin hahmotti, että mistä kaikesta on kyse.*

Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyy vahvasti *ymmärrys prosessista*. Ennen kuin osaamista voidaan tunnistaa ja tunnustaa, opiskelijoilla tulee olla riittävä ymmärrys prosessin etenemisestä. Haastateltavat pohtivat sitä, miten osaamisperusteiseen koulutukseen liittyvä



osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi saataisiin yksinkertaistettua niin, että jokainen oivaltaisi, mistä on kysymys.

*Että miten sen niinkö yksinkertaistaa sen mallin niin yksinkertaseksi, että sen jokin heti oivaltaa, että mistä siinä on kysymys.*

Osaamisen kehittämiseen liittyen haastateltavat nostivat esille *teoreettisen osaamisen huomioimisen*. Osaamisperusteisuuden myötä on mahdollista, että teoreettinen osaaminen heikkenee, kun koulutuksessa korostetaan haastateltavien mukaan kuitenkin enemmän taitoa toimia opettajana.

*Osaamisperusteisuus, mikä se vaikutus meillääki rupee näkymään on, että ehkä se tällöinen tieto-osaaminen heikkenee, ja sitten mekin ehkä korostetaan enempi nyt niitä taitoja siinä opettajuudessa.*

*Kyllä mää uskon, että vaakakupissa tälläkin hetkellä opettajankoulutuksessa nousee raskaammaksi se, että osaat toimia opettajana.*

*Onko siinä se vaara.... et se teoreettinen osaaminen jää meidän opettajaopiskelijoilta, saattaa joiltakin osilta jäädä ikään kuin ohueksi.*

## **6.2 Osaamisperusteisen koulutuksen toteutus**

Amokissa osaamisperusteisen ammatillisen opettajankoulutuksen toteutuksessa *tiimiopettajuus* koetaan tärkeänä voimavarana. Tiimiopettajuuden myötä opettajankouluttajat voivat keskustella opetukseen ja oppimiseen liittyvistä asioista aina sellaisen kollegan kanssa, joka tuntee tietyn opiskelijan tilanteen ja osaamisen.

*Ku me toimitaan tiimiopettajuudessa niin se on semmonen voimavara, koska tässä tulee just opettajana monia semmosia hetkiä, vaikka että onko tämä nyt riittävää tällä opiskelijalla tai mitä mää tekisin tämän opiskelijan kanssa tai mitä tämä kriteeri tarkoittaa. Niin sulla on aina se keskustelukumppani siinä.*

*Ja tuohon täydentäisin, että tosiaanki vielä sitte ku se oma tiimiporukka tai –pari on, niin hän myös tuntee sen opiskelijan ja sen osaamisen, että ossaa sillää tavalla sitte arvioia vähä että mihin suuntaa ollaan menossa.*

*Osaamisperusteisuus on opetussuunnitelman toteutuksen ytimessä. Osaamisperusteisuus on sekä konkreettisia tekoja, mutta yhtäältä tietyn käsitteistön käyttöä ja taustateoriaa. Osaamisperusteisessa koulutuksessa täytyy olla mahdollisuus kiinnostua opiskelijasta pidemmällä prosessilla. Osaaminen on osaamisperusteisuuden ytimessä ja osaamisen tulee olla keskiössä kaikessa toiminnassa. Nämä asiat tulee ottaa huomioon opetussuunnitelmaa toteutettaessa.*

*Kaikki teoreettinen opetus pitää pystyä perustelemaan sillä, et sillä on käytännön merkitys, ja kaikki se käytännön taitojen opetus pitää pystyä perustelemaan sillä, että se on myös pohjustettu tiedollisella ja teoreettisella pohjalla. Eli näitten tasapainottaminen, sitä se osaamisperusteisuus mulle tarkoittaa. Ei voi olla toista ilman ensimmäistä, että ne pitää olla molemmat läsnä.*

*Osaamisperusteisuus, niin se tarkoittaa just tätä, että ne, jotka ovat osaamisperusteisia niin heillä täytyy olla mahdollisuus kiinnostua siitä opiskelijasta pitemmällä prosessilla: hänen henkilökohtaisista tavoitteista, toiminnasta. Se ei voi olla vaan liipasus jostain, kaks tuntia näin heität ja olinpa kauhian osaamisperusteinen.*

*Se (osaaminen) on jotenki niin keskiössä joka asiassa, että se on siinä ku suunnitellaan sitä koulutusta ja tehhään sitä opetussuunnitelmaa ja sitte ko mietitään sitä, että mitä ne opiskelijat opiskelee tai mitä ne tekkee sen opintojen aikana. Niin siinä on aina se osaaminen vaa siinä. Vain se ratkasee*

*Että me ollaan osaamisperusteisia, niin se on meidän lupaus meidän asiakkaille, opiskelijoille, että se mitä me täällä tehdään on aina perusteltavissa sen osaamisen kehittämisen kannalta.*

Henkilökohtaistamiseen liittyen nostettiin esille *oikein mitoitettu ohjausresurssi*. Haastateltavat kokivat, että olisi tärkeää tunnistaa kunkin opiskelijan kohdalla ohjaustarpeet jo mahdollisimman pian opintojen alettua. Opiskelijoiden ohjaustarpeiden tunnistamiseen liittyvä osaaminen on kasvanut vuosien varrella.

*Pitäis tunnistaa semmoset potentiaaliset opiskelijat, jotka ei ehkä oo päässy sisälle ja panostaa sitte heidän ohjaamiseen enemmän ja varmistaa sitä, että onko he oikeesti ymmärtäny, että mitä tämä tarkoittaa.*

*Tavallaan tämmöstäki on oppinu, että alussa, ihan vaikka sillon eka vuonna niin mää en tunnistanu näitä tapauksia, ihmettelin vaan että no onpa kummallista, että sieltä ei vielä mittään tuu.*

Osaamistavoitteissa osaamistavoitteiden määrä on muotoutunut vuosien varrella ja keskustelua herättää edelleen se, mikä määrä osaamistavoitteita on sopiva. Osaamistavoitteita on alun perin ollut enemmän ja vuosien saatossa määrä on ollut laskussa. Toisaalta arviointikriteereissä määritellään jopa lisää sisältöjä osaamistavoitteisiin. Toteutuksen näkökulmasta osaamistavoitteiden alkuperäinen määrä on ollut perusteltavissa sillä, että kokonaisuus on muotoutunut opettajankouluttajien välillä mahdollisimman samanlaiseksi.

*Mää oon alusta lähtien vastustanut meidän osaamistavoitteiden määrää. Että tuolla me rakennetaan semmonen polku, suorittamisen polku, me tehdään suorittamisen tikapuut.*

*Että tavallaan, nyt me määritellään hyvin paljo sinne, tavoitteissa ja sitte vielä kriteereissä lisää, niitä sisältöjä. Niitä on todella paljo.*

*Sitte voi olla seki vaara siinä, että jos se ei oo eletty jotakin kautta, niinkö nyt tätä tämmöstä pienten yksityiskohtien kautta, niin sitte ne isot kokonaisuudet hahmottuu meidän opettajien päässä yhä erilaisemmiksi. Että nyt ko niitä ollaan yhdessä pilkottu ja sitte voi aatella että ne yhdessä vielä kootaan, niin se niinkö se mielikuva siitä, että mitä tämä pitää sisällään, se iso ydinasia.*

Arviointikriteereihin liittyen korostui pyrkimys yhdenvertaisuuteen. Arviointikriteerien määrittelyllä pyritään siihen, että opiskelijoiden arviointi toteutetaan yhdenvertaisesti. Haastateltavat ovat kuitenkin pohtineet sitä, miten yhdenvertaisuus toteutuu, kun opettajat näkevät osaamista aina vähän eri tavalla.

*Mitä mä oon miettiny niin se opiskelijoiden yhdenvertaisuus, et miten se toteutuu tässä. En tarkota sitä että vertaillaan niitä suorituksia vaan se, että mulla on ainaki semmonen käsitys, että me kaikki nähdään vähän erilailla sitä osaamista. Osa tunnistaa helposti tietynlaista osaamista ja osa meistä on vähän niinku epävarmoja siinä, että tuliko tossa näytettyä. Niin, että onko se nyt vain sitä mitä me hyväksytään, et me ollaan ihmisiä, et meillä on ne kriteerit ja me ei tämän kummemmiksi tulla, että me ei saada mistään koneesta sitä koskaan, että tuo osaaminen on.*

*Ja eikä siltä voi vältyä, etteikö itse vertaa niinkö omaa arviointia, että oonko mää nyt oikeudenmukanen ja tasavertanen, vaajinko mää tuolta nyt enemmän.*

Osaamisen osoittamisessa *monimuotoisuus* on tärkeää, jotta jokainen opiskelija löytää itselleen sopivimmat tavat osoittaa osaamistaan. Osaamisen osoittamisen tapoja on vuosien varrella tietoisesti kehitetty lisää. Haastateltavat kokivat, että omassa roolissaan opettajankouluttajina heidän tulisi myös rohkaista opiskelijoita erilaisiin osaamisen osoittamisiin, esimerkiksi verkko-opetuksen aikana.

*Niitä erilaisia osaamisen osottamisen tapoja niin varmaa meillä kaikilla tässä nytte montako vuotta meillä tämä on ollu, nii on tullu lissää ja ollaan tietosesti kehitetty niitä erilaisia tapoja, ryhmäosaamisen osottamisia ja muita.*

*Meiän täytyy tarjota erilaisia tapoja. Meiän opiskelijat eivät päästänsä, vaikka me on tarjottu lista, että näin voit kehittää osaamista ja osottaa osaamista, nii vaikka meillä on siellä sadan erin esimerkin lista kirjoitettuna, niin siltikään sieltä kaikki eivät löydä itselleen sopivia tapoja.*

*Semmonen havainto, että ehkä enemmän rohkaista just osaamisen osottamisiin siellä niinku ryhmä, verkko-opetussessiossa.*

Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyy *aiemman osaamisen tunnustaminen*. Mikäli opiskelijoilla on aiempaa osaamista, se tunnustetaan jo opintojen alussa. Osaamisen tunnustaminen ei ole sama asia kuin AHOT-prosessi (aiemmin hankittujen opintojen tai osaamisen tunnistamisprosessi), vaan näkökulma osaamisen tunnustamiseen on laajempi. Aiemman osaamisen tunnistamisen prosessiin liittyy vahvasti myös itsearviointi, jonka pohjalta opiskelijoiden tulee arvioida ja perustella, mitä aiempaa osaamista heillä on.

*Se mikä on muuttunu myöski on tää osaamisen tunnustaminen, elikkä jos osaamista jo on.*

*Tämä AHOT-prosessihan on edelleen olemassa eli jos me nyt ajatellaan että mitä osaamisperusteisuus, mielestäni sen ei pitäisi tarkoittaa sitä.*

*Tässähän meillä toteutuu itsearviointi, että ku tänäki päivänä on puhuttu, että opiskelija ku näkee ne tavoitteet ja kriteerit, niin se itse alkaa miettimään, että mitä osaamista minulla on, eikä sillä tavalla, että tässä on minun todistukset, mitä minä näillä korvaan.*

Osaamisperusteisen ammatillisen opettajankoulutuksen toteutuksessa osaamisen kehittäminen on *monipuolista*. Osaamisperusteisuuteen ei kuulu vain yhdenlainen opetus, vaan opetusmenetelmät voivat olla melkein mitä vain. Opiskelijat ovat erilaisia ja myös opettajankoulutuksen tulisi säilyä menetelmiltään monipuolisena.

*Niin mää aattelin jotunki, että kyllä meidän pitäis täällä opettajankoulutuksessa säilyttää semmonen moninaisuus, että nämä opetuksen perusperiaatteet, vaihtelu ja niin edelleen, on tärkeitä. Oppijat on erilaisia, ja meidänki pitäis, koulutuksen järjestäjät on erilaisia.*

*Osaamisperusteisuuteen ei kuulu se, että on yhdenlaista koulutusta tai opetusta, vaan opetusteothan voi olla edelleen melkein mitä vaan.*

*Se on aina hyvä muistaa, että meillä ei oikeestaan mistään muusta opetusmenetelmien vaikutuksesta ole kovin hyviä tutkimustuloksia, niitten tehokkuudesta, kun siitä, että niiden täytyy olla monipuolisia.*

### **6.3 Ohjaus osaamisperusteisessa koulutuksessa**

Työyhteisössä ohjaukseen liittyy vahvasti *tiimityöskentely*. Työyhteisössä on avoin ilmapiiri ja asiat otetaan rohkeasti puheeksi. Työyhteisö on arvostava ja tiimityöskentelystä on ollut paljon apua opettajankouluttajan työssä ja ohjauksessa.

*Just ku tietää, että kuka tietää asiasta tai on asiantuntija tässä, nii tavallaan on semmonen avoin ilmapiiri, me rohkeasti otetaan asia puheeksi ja otetaan kontaktia. Mää kaikilta tämänki pöydän ääreltä olen kysynyt kyllä tässä tuutoroinnin kun olen alottanu niin teräviä kysymyksiä, aina on tullu apua.*

*Tää on niin arvostava tää meidän työyhteisö täällä, että ku meillä on erilaista osaamista niin täällä kuunnellaan toista ja opitaan toisilta*

Opetussuunnitelmatyössä *opiskelijakeskeisyys* muodostaa pohjan ohjaukselle. Hyvällä opettajalla on ihmiskäsitys kohdallaan ja opiskelijoista välitetään aidosti. Haastateltavien mukaan osaamisperusteisessa koulutuksessa on vahvuutena se, että he saavat ohjata opiskelijoita opiskelijoiden todellisten tarpeiden mukaisesti.

*Osaamisperusteisessa koulutuksessa, et jos ois semmonen hyvä opettaja niin siinä pittää olla se ihmiskäsitys kohallaan. Jotenki aattelen että ko tää on niin aidosti opiskelijalähtöinen että jos sää et välitä opiskelijoista niin siinä on vaikia olla.*

*Minä saan yksilöllisesti ohjata opiskelijoita sen mukkaan, miten he tuovat esille, että miten he tarvitsevat sitä ohjausta.*

*Kyllä se on yks tän meidän toteutuksen vahvuus, juuri tää henkilökohtanen ohjaus ja tuutorointi tässä.*

Henkilökohtaistamisen prosessi rakentuu opettajan ja opiskelijan välillä ja vuorovaikutustaidot muodostavat pohjan tälle suhteelle. Osaamisperusteisuus on hedelmällistä juuri tämän opiskelijan ja opettajan jatkuvan vuorovaikutuksen kautta. Opettajan tulee osata heittäytyä opiskelijan kontekstiin.

*Osaamisperusteisuus on hirveän hedelmällistä, että kun sää oot siinä vuorovaikutuksessa, oikeestaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa, että se on tosi tärkeää.*

*Osaamisperusteisuus, se vaatii ohjaajalta paljon. Just sitä, että niinku yksilön kohtaamisen taitoja ja tavallaan just sitä ammattialaaki, että heittäytyä siihen kontekstiin, mistä opiskelija lähtee tarkastelemaan niitä meidän osaamistavoitteita.*

*Täähä on semmosta dialogia sen oppijan kanssa, tuutorin ja opiskelijan välillä, ja sen ainoastaan mahdollistaa se, että meillä on henkilökohtanen tuutori, että sitä rakennetaan, käydään sitä keskustelua läpi tämän opintojen ajan*

Ohjausta tehdään osaamistavoitteiden kanssa tiiviin vuoropuhelun kautta. Opettajat toivat esille ohjauksen osaamistavoitteisiin tuovan vapautta opettajille siinä mielessä, että heidän ei tarvitse enää seurata opiskelijoiden läsnäoloa tai tiettyjen tehtävien suorittamista tietyllä tavalla. Toisaalta opettajat nostivat esille huolen siitä, että osaamistavoitteisiin peilattaessa ohjauksessa ei pyritä siihen, että opiskelija pääsee parhaimpaansa, vaan tavoitteena on pyrkiä ”ainoastaan” osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin.

*Tässä osaamisperusteisessa ajattelussa voi ajatella niin, että sen osaamisen voi hankkia missä tahansa, kunhan sen tekee näkyväksi. Mutta samalla se on mua niinkö ohjaajana vapauttanu aivan suunnattomasti, koska nyt tavallaan ne rajat,*

*ne reunaehdot, niin on vaan osaamistavotteet ja arviointikriteerit. Mun ei tarvi kytätä, että onko opiskelija täällä nyt ja mitä se, miten se korvaa nää.*

*Mitä osaamisperusteisuus tarkoittaa, niin käytännössä opettajan työssä ensimmäinen asia, joka tulee mieleen, että ollaan tosi tiiviisti niitten osaamistavoitteitten kanssa tekemisissä. Onhan meillä aikasemminkin ollu osaamistavoitteita opetussuunnitelmissa ja näin, mutta että nyt pietään huoli, että opiskelijatkin koko ajan ovat niitten kanssa... Työskentelevät koko ajan niitten osaamistavoitteitten kanssa.*

*Tai niinku tämä näkyy siinä, mitä mää ensimmäisenä sanoin, että koko ajan ollaan niitten osaamistavoitteitten kanssa tekemisissä. Se on se toinen puoli siitä, että meidän täytyy koko ajan niinku vetää niitä osaamistavoitteita esille ja arviointikriteereitä ja ohjata opiskelijoita myöskin koko ajan vaan niihin. Niinku tuijottamaan, niihin fokusoimaan ja siitä on just tavallaan se toinen puoli se, että me tyydytään ehkä siihen tasoon.*

Arviointikriteerien avulla opettajankouluttajille rakentuu yhtenäinen käsitys siitä, mihin opiskelijoita tulisi ohjata. Arviointikriteerien määrittelyn kautta opettajankouluttajat eivät lähde nostamaan vaatimustasoa kesken kaiken.

*Meillä on hyvä olla nämä kriteerit, että me ite pysytään aisoissa. Ku mehä ollaa hulluja innostuneita vaikka mitä vaatimaan sitte jos innostutaan oikein.*

*Näissä kriteereissä, vaikka ne toisaalta rajottaa ja ovat huonoja, jos ajatellaan että ne tasapäistää ja on se minimi. Nii on siinä se hyvä puoli, että ne ei lähe kesken kaiken paisumaan. Että täällä on niin hyviä opiskelijoita, että jos oot tässä ryhmässä niin muutkin täällä on nii hyviä tehneet, että... Opettaja helposti lähtee tasoa kohottamaan kesken kaiken.*

*Nyt huomaa ku meillä on parikymmentä opettajaa, ilman niitä arviointikriteerejä, niin me kyllä ruettas muodostaa aikalailla erilaisia käsityksiä, ihan omasta koulutustaustasta ja kokemustaustasta ja vaatimustaustasta.*

Osaamisen osoittamisessa *oikea-aikainen ohjaus* korostuu, koska varsinkin alkuun opiskelijat voivat kokea haastavana arvioida omaa osaamistaan ja sitä, milloin ja miten osaamista tulisi osoittaa. Oikea-aikainen ohjaus korostuu myös siinä vaiheessa, kun opiskelijan opinnot eivät välttämättä etene toivotulla tavalla, vaikka osaamista jo olisikin.

*Alkuun varmaan kannattais satsata, tuntuu että aina vain enemmän ja enemmän. Että tuntuu et siinä vaiheessa kun opiskelija oikeesti ymmärtää ja luottaa siihen että osaamista tunnustetaan ja osaamista on mahdollista osoittaa monilla eri tavoilla ja ennen kun hän pystyy itte lähtee suunnittelemaan niitä omia opintojansa eteenpäin, niin hänellä täytyy olla jo aika syvälinen käsitys siitä, mitä se osaamisperusteisuus on.*

*Tärkeää on myös se, että ohjaajana hoksauttaa, että siinä vaiheessa jos tuntuu että opiskelija ei itte sitä, ei hän tavallaan siitä tee semmosta muuria itellensä, että mun pitää tehdä tämä, tämä ja tämä. Et voi hoksauttaa et sää voit tehdä sen omaksi ilokses ja itteäs kehittääkses mutta sää oot osottanu osaamista riittävästi.*

*Kun se yksilö tulee meille opiskelemaan, jokainen tulee erilaisilla taustoilla, erilaisella osaamisella, niin meidän tuutoreiden tehtävä on ikään kuin ohjata siihen, että se opiskelija saa sen oman osaamisensa näkyväksi ja jokaisella se osaamisen taso on eri.*

Osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa korostuu *oppijan tuntemus*. Ilman sitä tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi olisi hyvin haastavaa. Henkilökohtaisen suhteen kautta opettajankouluttajat oppivat tuntemaan opiskelijaa, mikä helpottaa osaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

*Osaamisperusteisuus voi toteutua siinä mielessä, mitä me nyt tässä puhutaan niin on se, että me tunnetaan se opiskelija. Että mulla on henkilökohtainen suhde siihen opiskelijaan ja mää... Mää pystyn lukemaan sitä jotenki.*

*Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen aina sen opiskelijan kohalla on jotenki yhä helpompaa, mitä paremmin sää opit tuntee sitä opiskelijaa.”*

Osaamisperusteisuuden myötä opettajan ja opiskelijan *muuttuneet roolit* osaamisen kehittämiseen nousivat esille. Opiskelijan vastuu omasta osaamisen kehittämisestä on kasvanut, mutta toisaalta opettajalla on erilainen vastuu opiskelijan osaamistavoitteisiin pääsemisestä kuin ennen.

*Se laittaa meille erilaisen vastuun, että ennen joku on kirjottanu vaikka sen seittemän sivua ja se on ollu asiaaki jollakin tavalla, tai ainaki asian vierestä niin...*



*Niin se on niinkö tehny osan ikään kuin siitä, miten se näyttäytyy, että noniin nyt-hän se on niinkö suorittanu. Se oli se ajatus siitä että no, hyvä essee ja näin monta sivua, mutta siinä ei ollu se osaaminen ihan siinä keskiössä... Niin tavallaan se, että vapautta on tullu, mutta vastuu on kasvanu siitä opiskelijan osaamisesta.*

*Semmonen opiskelijan oma vastuunottaminen siitä (opiskelusta) ja se opiskelijan oman toimijuuden tukeminen koko ajan, että hän siinä prosessissa ottaa sen oman ammatillisen identiteettinsä omiin käsiinsä ja lähtee sitä sitte tietosesti, vuorovai-kutuksessa meidän kanssa, viemään etteenpäin.*

#### **6.4 Arviointi osaamisperusteisessa koulutuksessa**

Opettajankouluttajat ovat kokeneet, että työyhteisössä toisilta kollegoilta saatu *vertaistuki* auttaa arviointiprosessissa ja siinä mahdollisesti mietityttävissä kysymyksissä. Toisilta saatu tuki rohkaisee myös toteuttamaan omaa näkemystä osaamisperusteisuudesta.

*Sanotaan et se tuo itelle rohkeutta toteuttaa sitä omaa näkemystä siitä, mitä osaa-misperusteisuus on kun siihen saa tukea toiselta. Siihen alkuun et ku jokasella meillä on oma tapa myös nähdä se osaaminen varmasti niin, että se tukee sitä mun omaa henkilökohtasta tapaa ku mä saan vahvistusta siihen et ku mä oon tehny näin niin teenhän mä teidän mielestä oikein vai teenkö teidän mielestä vää-rin. Niin sitte ku mä saan sieltä vastauksen nii mä sillä lailla pystyn kasvamaan itte opettajaksi tämmöseen koulutukseen.*

Arviointi on *kokonaisvaltaista* suhteessa opetussuunnitelmaan ja opiskelijaan. Arviointia tehdään suhteessa arviointikriteereihin, mutta siinä pyritään kuitenkin koko ajan huomioimaan ko-konaiskuva.

*Sitte just tuohon pirstaleisuuteen ja siihenki, että miten opettajankouluttajana meistä jokainen kuitenkin pyrkii eheyttää ne pirstaleiset osaamistavoitteet johonki, että jos vaikka harjottelussa ajatellaan, niin siellä on tosi paljon kaikkea, ja silti me kuitenkin havainnoidaan sitä opiskelijaa kokonaisuutena.*

Henkilökohtaistamiseen liittyen arvioinnin *yksilöllisyys* on merkittävää, koska arviointi tehdään aina henkilökohtaisesti. Yksilöllisyys arvioinnissa liittyy myös osaamisen merkitykseen – kun osaamista on, riittää kun sen osoittaa.

*Ei vois palata takasi siihen semmoseen, että kaikilta pitää vaatia samaa.*

*Se henkilökohtanen suhde niihin opiskelijoihin antaa kuitenkin sen mahdollisuuden ohjata tavallaan tämmösen elinikäsen oppimisen hengessä ylittämään myös sen vaadittavan ops-tason*

*Minulle on tärkeitä, että tässä osaamisperusteisuudessa oikeesti ajatellaan osaamista eikä suorittamista. Että se, kuinka paljon näät vaivaa, se ei ole idea tässä vaan osaaminen. Jos sinä osaat niin sillä selevä. Se on tunnistettu ja todennettu osaaminen, kriteerien ja tavoitteiden mukaisesti.*

Osaamistavoitteissa määritellään *tavoitetila* siihen, mitä opiskelijan tulee osata. Arvioinnissa pyritään kokonaisvaltaisuuteen, mutta liian pieniksi pilkotuissa tavoitteissa ja kriteereissä on se vaara, että myös arviointi menee pieniin palasiin.

*Tottakai se yrittää olla kokonaisvaltasta arviointia, mutta tuota, kyllä ne meidän... Se tapa millä me ollaan jäsennetty ne meidän tavoitteet, niin se vie siihen, että sä arvioitkin yhtäkkiä niitä yksittäisiä, pieniä asioita. Mitä vaikka yksittäisessä arviointikriteerissä määritellään. Koska muute mää en ohjaajana toimi niinku ohjaajan pitää toimia.*

*Jotenki tää mun ymmärtääkseni periaatteessa pitäis mennä, et osaamistavoitteissa määritellään, että mitä tulee osata, ja arviointikriteereissä se, että miten se osataan. Eliikkä siinä tulee tämmönen laadullista luonnehdintaa, joka näkyy vaikka siinä, että jos se ois yhestä kolmeen, että siellä on ne samat asiat, mutta siinä tulee tämmönen laatuero.*

Osaamisperusteisessa koulutuksessa toteutetaan *kriteeriperusteista arviointia*. Arvioinnin näkökulmasta riittävän tarkkaan määritellyt kriteerit muodostavat arvioinnin perustan. Arviointikriteerit helpottavat arvioinnin tekemistä, koska niiden myötä on selvät toimintatavat arvioinnin suhteen.

*Kriteerit pitäis olla sellasia, että voi yksiselitteisesti arvioida.*

*Nää meidän tarkat, nehän helpottaa meidän työtä arvioijana. On selvät pelisäännöt, että näin tulee arvioida, nää pitää täytyä.*

*Mä oon ainaki ite huomannu että kriteerit, ne on meillä ihan mahtavat, nyttten ku ne on niin konkreettiset. Ne on konkreettiset ja ei liian pikkutarkat.*

Osaamisen osoittamiseen liittyen opettajankouluttajat nostivat esille opiskelijoiden välisen arvioinnin *vertailtavuuden*. Osaamisperusteisuudessa vertailtavuus ei ole toimivaa eikä tarkoituksenmukaista. Haastateltavien mukaan opettajaopiskelijat tuntuvat vertaavan helposti osaamisen osoittamisia, mutta eivät välttämättä ole tietoisia kaikesta siitä, mitä toinen opiskelija on tehnyt.

*Vertailtavuus ei oo tässä osaamisperusteisuudessa ollenkaan sellanen toimiva malli eikä ole tarkoituksenmukasta.*

*Ainaki yhden kerran oon törmänny semmoseen, että joku opiskelija kyseenalaisti sen, että "miksi toi sai osottaa tuolla tavalla ja häneltä vaadittiin tämmöstä". Hänhän näki vain pienen osan, osan siitä osaamisesta, tai hän niinku kyseenalaisti sitä, että miksi kun hänen piti kirjoittaa tämmöstä ja tämmöstä, ku eihänhän nähny, ku siinä oli myös viittaus siitä et pitää teoriaan peilaten se tehdä. Niin olihan tämä toinenkin opiskelija, kun hän osotti osaamistaan siinä ryhmässä, mutta lisäksi hänhän oli tehny myös sen teorialomman eikä tämä toinen opiskelija voinu sitä tietää. Ja hän luuli että vain häneltä oli vaadittu sellainen, että tässä on vielä tämmönen kriteeri että pitää se teoria olla mukana.*

Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyen onkin tärkeää *prosessin läpinäkyvyys*. On tärkeää tuoda selkeästi esille, millä perusteilla osaamista on tunnistettu ja tunnustettu.

*On hirveän tärkeää joka vaiheessa opiskelijalle aina perustella että mikä on se mun valinta, että millä perusteella mä nyt valitsen, että sun osaaminen on tullu niinkö näissä asioissa esille.*

*Elikkä siinäkin on ihan sama mitä arvioinnissa, et se arviointi ois läpinäkyvää.*

Arvioinnin näkökulmasta *ydinosaamisen määrittely* korostuu osaamisen kehittämiseen liittyen. Halutessaan opiskelijat voivat toki opiskella enemmän tai syvemmin, mutta koulutuksen aikana on tärkeää määritellä se, mikä on riittävää, ydinosaamista ja mikä ei.

*Pitää miettiä et mikä on se riittävä osaaminen ja mikä on ydinosaamista. Sitte voi olla niitä kympin suorittajia, jotka haluaa vielä tehdä paljo laajemmasti ja muutaki mut että mun mielestä se ei pidä olla se peruslähtökohta.*

## 6.5 Työelämässä tarvittava osaaminen

Työyhteisön näkökulmasta *opetuksen linjakkuus* on tärkeää, ja tämä on merkittävää myös tulevien opettajien työssä. Opetuksen linjakkuuteen liittyen nousivat esille sekä oman organisaation että organisaatioiden väliset käytänteet. Tulkintani mukaan haastateltavien kokemus on, että osaamisperusteisuuden käytännöt eivät ole vielä valtakunnallisesti aivan yhdenmukaisiksi muotoutuneet, vaan esimerkiksi läsnäolovelvollisuuteen liittyen esiintyy variaatiota.

*Jos edelleen oltas sitä että sulla on tuo opintojakso, sulla tuo, mää opetan tuon kurssin ja tuo kaveri ohjaa sun harjoittelun ja tuo vettää ne alkuopinnot, niin min-käläinen se yhteinen käsitys, mihin häviäis se linjakas osaamisperusteinen opetus, jos me kaikki napattaski siitä prosessista eri palanen. Ja tuo on minusta haaste, kun me taas opetetaan muille tätä.*

*Meillä on täällä opettajankouluttajina ammatillisessa opettajakorkeakoulussa jollaki tavalla yhtenäinen ymmärrys, en sano ollenkaan että se on täydellisen identtinen kaikilla, ei tietenkään, mutta riittävässä määrin yhtenäinen ymmärrys.*

*Meillä on nyt kauhean liberaali tää, että tuota, meillä tosiaanki ainoat reunaehot on opetussuunnitelma, ei oo pakko tulla, ei oo pakko olla läsnä. Niin jossaki toisessa, että no meillä on osaamisperustainen, kyllä niitten pittää tulla paikalle.*

Työelämässä tarvittava osaaminen kehittyy erityisesti *opetusharjoittelussa*, jonka merkitystä opettajankoulutuksessa korostettiin. Amokissa opiskelijat voivat tehdä opetusharjoittelun omassa työssään, mikäli työskentelevät jo opettajina. Tämä on opettajankouluttajien kokemuksen mukaan ollut hyvä asia. Kun harjoittelun tekee omassa työssään, voi osaamisesta tulla syvempää.

*Se opetusharjoittelu on äärettömän tärkeässä roolissa siinä, kun me mietitään osaamisperusteisuutta. Mä en osaamisperusteisuutta missään nimessä nää ilman opetusharjoittelua.*

*Määki oon kokenu nii, että joka omassa työssään kun on suorittanu nii siitä tulee niin paljo syvällisempää sitte, nimenomaan siitä oman työn kehittämisen kautta että ei meiän sitä pitäs kyllä yhtään vähempi arvostaa.*

Henkilökohtaistamiseen liittyen *oman opettajuuden kehitys* on tulevan opettajan osaamisessa tärkeää. Opiskelijoiden tulee miettiä, mikä osaaminen heidän tulevassa ammatissa kehittymiselle on oleellista. Ammatillisen opettajankoulutuksen pääsyvaatimuksiin sisältyy vaatimus työkokemuksesta omalta alalta, useimmiten vähintään kolme vuotta. Opiskelijat ovat siis enemmän tai vähemmän oman alansa substanssiosaajia jo koulutukseen tullessaan. Koulutuksen aikana koettiin tärkeänä asiana nimenomaan opettajuuden kehittäminen.

*Osaamisperusteisuudessa on se ajatus, että sää kehität yksilöllisesti sitä osaamista. Ja tunnistat et millon sää oikeestaan osaat, sen sisällön, tiedollisen että taidollisen osaamisalueen, ja osotat sen siinä kontekstissa mikä on sulle ja siinä ammatissa kehittymiselle se oleellisin konteksti.*

*Osaamisperusteinen koulutus ohjaa meitä oikeesti, aidosti tekemään opettajia ja ne ihmiset ymmärtää, että heidän pitää jollaki lailla laittaa sinne taakse se heidän entinen, iso osaamisensa ja substanssi, joka kulkee heidän mukanaan siinä opettajuudessa. Se opettajuus on se juttu.*

Osaamistavoitteisiin liittyen *metataitojen kehittäminen* nousi esille mahdollisena kehittämis-kohteena ja opiskelijalle tärkeänä taitona myös tulevaisuutta ajatellen. Oman toiminnan ajattelu ja reflektointi on perusvalmius, jonka kehittämistä haastateltavat toivoivat lisää myös koulutuksen sisältöihin.

*On hyvä, että siellä on se opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi, että on ne käytännön tekemiset ja tavallaan ne, että pitää tietää opetussuunnitelma ja tämmöset. Mut sitte haluaisin sitä opettajuuden tiedostamista sinne, että se saatas sinne osaamistavoitteisiin.*

*Sitä toimintaa ku ajatellaan osaamisperustaisuudessa, ylivoimaisesti mielenkiintoisempia ja merkittävimpiä jopa, kun me ajatellaan, että minkälaisia ammattilaisia me koulutetaan, koska siitä tulee mun näkemyksen mukaan yks sellanen aivan oleellinen, hyvin oleellinen perusvalmius, eli kyky ajatella sitä omaa toimintaa. Analysoida sitä, arvioida sitä, miettiä, siitä lähtee liikkeelle, että kuinka minä tämän osoitan tai demonstroin.*

*Mää aattelin, että jos nyt osaamistavoitteita voidaan määritellä vielä siihen suuntaan, et se ei oo pelkästään sitä ulkoista käyttäytymistä, mitä me niinkö...*

*Minkä pohjalta me arvioidaan, vaan että siellä saatas näkyväksi myös se reflektointiajattelu, ja jotenkin se opettajaopiskelijan tiedostaminen.*

Arviointikriteereissä määritellään osaamista *toiminnan tasolle*. Haastateltavien mukaan on tärkeää, että arviointikriteerit ohjaavat osaamistavoitteissa määriteltyjä asioita käytäntöön, toiminnan tasolle.

*Se on osaamisperusteisessa koulutuksessa tärkeää, että on selkeät tavoitteet ja sitte on kriteerit, jotka ohjeistaa.*

*Ku muistelen taaksepäin sitä, niin taustallahan oli se, että me myös samalla työyhteisönä opettelimme, että millä tavalla tätä osaamisperusteisuus täytyy meidän opsissa kuvata. Ja se yks iso oivallus oli se, että ne sen yksittäisen osaamisen kriteerit tehtiin toiminnan tasolle. Aiemmin nekin olivat osaamistavoitteita, ne kriteerit, eli se oli minusta yks semmonen iso oivallus, että tämä osaaminen kuvataan muun muassa näin, mutta nää ei oo niinku yksittäisiä tavoitteita.*

Osaamisen osoittamisessa pyritään siihen tasoon, mikä on *riittävää osaamista työelämään*. Koulutuksen käytyään opiskelijoilla tulisi olla riittävät valmiudet pärjätä opettajan työssä. Opettajien tulee luottaa siihen, että opiskelijat pärjäävät työelämässä ja pystyvät soveltamaan osaamista myös työpaikan vaihtuessa.

*Meidän täytyy vaan luottaa, että he osaavat tehdä näitä sovelluksia kun työpaikka vaihtuu, että vaikka he on osottanukkin sen osaamisen ehkä aika kapiastikkin.*

*Me pystytään rakentamaan sille yksilölle semmonen polku, että kun se menee meidän tämän koulutuksen läpi, niin me pystytään varmentamaan sille se tietty osaamisen taso et se pärjää siellä opettajan työssä.*

*Mitä me yritetään täällä tehdä niin kyllähän me yritetään rakentaa sellanen, me varmennetaan se tietty osaamisen taso, että ku ne opiskelijat, ne täältä lähtee niin heillä on tietyt osaamiset on hallussa.*

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin aikana opitaan *oman osaamisen sanoittamista*, mistä on merkittävää hyötyä myös tulevaisuudessa työelämässä.

*Se, että meillä on se osaamisperusteisuus tässä pohjana niin se auttaa koko sen työelämän läpi tunnistamaan koko ajan sitä omaa osaamista paremmin, toisin kuin aikasempi tapa oppia.*

Kaiken kaikkiaan osaamisperusteinen koulutus kehittää opettajankouluttajien kokemusten mukaan *vahvempaa osaamista* työelämään. Verrattuna entiseen, osaamisperusteisuuden myötä osaamisesta tulee syvempää eikä osaaminen jää pinnalliseksi.

*Ko on osaamisperusteista niin ei voi enää vaan silleen tavallaan pintaoppia, vaan että se pitää tosiaanki oikeesti osata.*

## **6.6 Kategorioiden väliset suhteet**

Muodostin kategoriat aineiston perusteella kiinnittäen huomiota erityisesti siihen, miten haastateltavien käsitykset ja kokemukset erosivat toisistaan. Samalla tarkastelin sitä, mistä nämä erot syntyvät. Kategorioista ja dimensioista muodostuva kuvauskategoriajärjestelmä on vertikaalinen. Kategoriat ovat keskenään samanarvoisia, mutta dimensiot muodostavat ajallisesti etenevän prosessin (Huusko & Paloniemi, 2006). Ensimmäisessä kategoriassa eri dimensiot kuvaavat osaamisperusteisen koulutuksen suunnitteluun liittyviä käsityksiä. Kolmessa seuraavassa kategoriassa käsitykset muodostuvat käytännön toiminnan tasolle, edeten toteutuksesta ohjaukseen ja arviointiin. Työelämäorientoituneessa käsityksessä korostuu se, miten osaamisperusteinen koulutus valmistaa opiskelijoita opettajana työskentelyyn ja mitä vaatimuksia työelämä tuo koulutukseen. Dimensiot etenevät prosessinomaisesti työyhteisönä opetussuunnitelman laatimisesta osaamisperusteisen koulutuksen eri vaiheiden kautta osaamisen kehittämiseen.

Haastateltavien käsitys työyhteisön merkityksestä osaamisperusteisessa opettajankoulutuksessa vaihteli kategorioiden välillä. Suunnitteluvaiheessa työyhteisön merkitys näkyi erityisesti prosessin omistajuuden kautta. Jo suunnitteluvaiheessa on tärkeää osallistaa prosessiin koko työyhteisö, jotta sen jokainen jäsen pystyy kokemaan omistajuutta koulutusprosessin seuraavista vaiheista. Toteutuksessa korostettiin tiimiopettajuutta, jota Amokissa on toteutettu jo useamman vuoden ajan. Tiimiopettajuus voidaan määritellä eri tavoin, mutta määritelmiä yhdistää ainakin seuraava tekijä: opettajat työskentelevät yhdessä suunnitellen ja toteuttaen tiettyä pedagogista moduulia (Perunka & Erkkilä, 2018). Tiimiopettajuudella tarkoitetaan Amokissa kah-

den tai useamman opettajan yhteistyötä, jossa merkittävää on dialoginen ja samanaikainen opettaminen, yhteinen suunnittelu ja jaettu vastuu opiskelijasta ja hänen oppimisprosessistaan (Perunka & Erkkilä, 2018). Ohjaukseen liittyen nostettiin esille erityisesti tiimityöskentely. Arvioinnissa kollegoilta saatu vertaistuki auttaa, kun opettajankouluttajat pohtivat arviointiin liittyviä ratkaisujaan. Työelämässä tarvittavan osaamisen mukaisesti työyhteisö näkyi opetuksen linjakkuuden määrittelyn kautta. On tärkeää, että työyhteisössä kaikki edustavat samanlaista näkemystä osaamisperusteisuudesta, jotta opetus säilyy linjakkaana läpi opintojen ja eri opiskelijoiden välillä.

Osaamisperusteisuuden myötä koulutus on yhä työelämälähtöisempää (esim. Virkkula ym., 2018). Suunnittelun näkökulmasta opetussuunnitelmassa korostuukin opettajankouluttajien mukaan työelämälähtöisyys, joka muodostaa pohjan suunnittelutyölle. Työelämälähtöisyys nousee osaamisperusteisen koulutuksen kuvauksissa vahvasti myös kansainvälisissä aihepiirin tutkimuksissa (esim. Koenen ym., 2015; Smith, 2010; Van der Klink ym., 2003). Toteutusta kuvataan kokonaisuudessaan osaamisperusteisuuden kautta ja ohjauksen näkökulmasta oleellista on opiskelijakeskeisyys. Arvioinnissa opetussuunnitelmaa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti ja työelämässä tarvittavan osaamisen näkökulmasta korostuu työharjoittelu, jossa tulevien opettajien osaaminen syventyy. Työharjoittelun merkitys osaamisen kehittämisessä korostui myös muun muassa Struyven ja DeMeystin (2010) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin osaamisperusteista opettajankoulutusta.

Henkilökohtaistamiseen liittyen suunnittelun näkökulmasta on huomioitava koulutuksen tukiprosessit ja toteutuksessa keskitytään oikein mitoitettuun ohjausresurssiin. Kiljan (2018) mukaan opintojen henkilökohtaistaminen on onnistunut, kun oppija suunnittelee ja toteuttaa oman oppimispolkunsaa, jota ohjaaja tukee huomioiden oppijan lähtökohdat, valmiudet ja tarpeet. Haastateltavat nostivatkin esille tiettyjä vaiheita, joissa riittävällä ja oikea-aikaisella ohjauksella ja tuella voidaan vaikuttaa positiivisesti opintojen etenemiseen. Ohjauksen kategoriassa korostuvat vuorovaikutustaidot, joiden pohjalta henkilökohtaistaminen kunkin opiskelijan kohdalle rakentuu. Arvioinnin näkökulmasta huomio kiinnittyy yksilöllisyyteen. Jokaista opiskelijaa arvioidaan ainoastaan hänen oman suorituksensa perusteella vertaamatta sitä siihen, miten toiset opiskelijat suoriutuvat samalla kurssilla tai vastaavissa tehtävissä (Sadler, 2005). Henkilökohtaistamiseen liittyvissä käsityksissä työelämässä tarvittavan osaamisen näkökulmasta pyritään siihen, että opettajaopiskelijat kehittävät omaa opettajuuttaan opintojen aikana.



Opiskelijan omistajuus osaamistavoitteiden määrittelyssä näyttäytyy suunnittelussa merkityksellisenä. Osaamisperusteisessa koulutuksessa on tärkeää, että opiskelijat ovat itse mukana määrittelemässä tavoitteita osaamisensa kehittämiseksi, eivätkä osaamistavoitteet ole täysin ennalta määritellyt koulutuksen järjestäjän toimesta. Toteutuksessa kiinnitetään huomiota osaamistavoitteiden määrään, joka näyttäytyi haasteellisena myös haastateltavien mukaan. Ohjaukseen liittyen merkityksellisenä näyttäytyy vuoropuhelu osaamistavoitteiden ja ohjauksen välillä. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelijat arvioivat osaamistaan suhteessa osaamistavoitteisiin, minkä pohjalta rakennetaan opiskelijan ohjaus (Kepanen & Länsitie, 2014). Arvioinnin näkökulmasta osaamistavoitteissa määritetään tavoitetilä sille, mitä tulee osata. Työelämässä tarvittavan osaamisen näkökulmasta korostuu metataitojen kehittäminen osaamisperusteisen koulutuksen aikana. Haastateltavat toivoivat koulutukseen opettajaopiskelijoille lisää mahdollisuuksia kehittää omia reflektointitaitojaan.

Arviointikriteereissä variaatio kategorioiden välillä ilmenee siinä, mikä merkitys niillä on koulutuksessa. Suunnittelussa huomiota kiinnitetään behaviorismin kuoppaan, johon voidaan ajautua arviointikriteerien liian tarkan määrittelyn kautta. Tällöin voidaan ajautua opetusmalliin, joka ohjaa ulkoisesti näyttäytyvää toimintaa suorituskeskeisesti. Kun osaamisperusteista opettajankoulutusta kokeiltiin jo vuosikymmeniä sitten, opettajankoulutuksessa korostui behavioristinen oppimisen ja opettamisen malli, joka myöhemmin kritiikin myötä vähentyi (Biemans ym., 2004).

Toteutuksen näkökulmasta arviointikriteereissä korostuu yhdenvertaisuus. Vaikka arviointi on yksilöllistä, sen tulee silti olla yhdenvertaista. Tulkintani mukaan yhdenvertaisuuteen liittyvät kysymykset mietityttävät välillä opettajankouluttajia, sillä kuten osaamisen osoittamisenkin, myös arvioinnin tekee aina yksilö. Ohjauksessa arviointikriteerit auttavat opettajankouluttajia muodostamaan yhtenäisen käsityksen siitä, mihin opiskelijoita tulee ohjata. Arvioinnissa huomio kiinnittyy arvioinnin kriteeriperusteisuuteen. Osaamisperusteisessa koulutuksessa toteutetaan kriteeriperusteista arviointia eli osaamista arvioidaan suhteessa ennalta määriteltyihin ja avoimesti ilmaistuihin standardeihin (Räkköläinen, 2011). Työelämässä tarvittavan osaamisen näkökulmasta arviointikriteerit ohjaavat opiskelijoiden osaamista toiminnan tasolle, mikä on ollut iso oivallus koulutuksen kehittämisessä.

Mikäli osaamisen osoittamista tarkastellaan suunnittelun näkökulmasta, on huomioitava osaamisen osoittamisen osaaminen ja kiinnitettävä tähän huomiota erityisesti opintojen alkuvaiheen

suunnittelussa. Toteutuksessa korostuu monimuotoisuus, jotta jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus löytää omat tapansa osoittaa osaamista. Ohjauksen näkökulmasta tarkasteltaessa oikea-aikaisella ohjauksella pyritään edistämään opiskelijan opintojen etenemistä ja kannustaa osaamisen osoittamiseen. Arvioinnin näkökulmasta osaamisen osoittamiset eivät ole vertailukelpoisia keskenään ja työelämässä tarvittavaan osaamisen liittyen merkityksellistä on se, että osaamisen osoittamisessa kiinnitetään huomiota osaamisen tasoon, joka on riittävää työelämään. Haastateltavien mukaan heidän tehtävänään on pystyä varmistamaan kaikille opiskelijoille se osaamisen taso, jolla he pärjäävät tulevassa työssään opettajina.

Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyen eri kategorioissa painotetaan eri asioita. Ennen kuin osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on ylipäätään mahdollista, opiskelijoilakin tulee olla riittävä ymmärrys prosessista. Haastateltavat pohtivatkin muun muassa sitä, miten malli yksinkertaistetaan niin, että jokainen oivaltaa, mistä on kysymys. Toteutuksessa kiinnitetään huomiota erityisesti aiemman osaamisen tunnustamiseen. Aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ei ole sama asia kuin opintojen hyväksilukeminen, vaan näkökulma on laajempi ja opiskelijan pitää pystyä osoittamaan osaamisensa suhteessa osaamistavoitteisiin (Kiviniemi ym., 2018). Ohjauksen näkökulmasta painotetaan oppijan tuntemuksen tärkeyttä. Kun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista tarkastellaan arvioinnin kategoriassa, painotetaan prosessin läpinäkyvyyttä. Myös Atjosen (2007) mukaan arvioinnin pitää olla läpinäkyvää ja Sadler (2005) korostaa opiskelijan oikeutta tietää arviointikriteerit, joiden pohjalta heidän suoritustaan arvioidaan. Oman osaamisen sanoittaminen on työelämässä tarvittavaa osaamista, joka kehittyy opintojen aikana.

Kun osaamisperusteisuutta lähestytään suunnittelun kautta, osaamisen kehittämiseen liittyen korostuu teoreettisen osaamisen huomioiminen. Osaamisperusteisen ammatillisen opettajakoulutuksen osalta on pohdittu sitä, kehittykö teoreettinen osaaminen heikemmäksi kuin ennen ja toisaalta sitä, kuinka merkittävässä roolissa teoreettinen osaaminen on suhteessa käytännön osaamiseen. Kansainvälisesti tarkasteltuna osaamisperusteisessa koulutuksessa näkyvät eroja siinä, korostetaanko koulutuksessa enemmän tietoja, taitoja vai näitä molempia (esim. Brockmann ym., 2008).

Toteutuksen näkökulmasta osaamisen kehittämisen mahdollisuuksien tulee olla monipuolisia ja ohjauksen näkökulmasta osaamisen kehittämisessä näyttäytyvät muuttuneet roolit opiskelijan ja ohjaajan välillä. Opiskelijalle on siirtynyt enemmän vastuuta omista opinnoistaan, mutta

opettajille henkilökohtaisen ohjauksen lisääntyminen tuo uusia haasteita koulutukseen. Opettajalla tai ohjaajalla on myös vastuuta siitä, että opiskelijat pääsevät osaamistavoitteisiinsa. Tämä muutos opettajan ja opiskelijan välisissä rooleissa on Biemansin ja muiden (2004) mukaan yllättävänkin suuri ja vaatii erilaista asennetta molemmilta. Arvioinnin näkökulmasta on tärkeää määritellä ydinosaaminen. Työelämässä tarvittavan osaamisen näkökulmasta haastateltavien kokemus kuitenkin on, että osaamisperusteisessa koulutuksessa osaaminen kehittyy entistä vahvemmaksi eikä jää ainoastaan pintapuoleiseksi asioiden toistamiseksi.

## 7 Pohdinta

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli ”Millaisia käsityksiä opettajankouluttajilla on osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta?” Tulosten mukaan käsitykset jakautuvat viiteen kategoriaan, joita ovat osaamisperusteisen koulutuksen suunnittelu, osaamisperusteisen koulutuksen toteutus, ohjaus osaamisperusteisessa koulutuksessa, arviointi osaamisperusteisessa koulutuksessa ja työelämässä tarvittava osaaminen. Kategorioiden lisäksi käsityksiä voidaan kuvata niiden dimensioiden eli ulottuvuuksien kautta. Tulosten mukaan käsitysten variaatiot ilmenivät seuraavien dimensioiden kautta: työyhteisö, opetussuunnitelma, henkilökohtaistaminen, osaamistavoitteet, arviointikriteerit, osaamisen osoittaminen, osaamisen tunnistaminen ja tunnistaminen sekä osaamisen kehittäminen. Nämä dimensiot kuvaavat eroja, joita eri käsityksissä on suhteessa tutkittavaan ilmiöön eli osaamisperusteiseen ammatilliseen opettajankoulutukseen.

Toiseksi tutkimuskysymykseni asetin ”Miten nämä käsitykset ovat suhteessa toisiinsa”? Käsitykset muodostavat vertikaalisen kuvauskategoriajärjestelmän, jossa kategoriat ovat tasavertaisia, mutta muodostavat dimensioiden kautta ajallisesti etenevän prosessin. Riippuen siitä, onko käsitys muodostunut suunnittelun, toteutuksen, ohjauksen, arvioinnin vai työelämässä tarvittavan osaamisen näkökulmasta, niissä nousee esiin hieman erilaisia asioita. Kappaleessa 6.6. kuvasin tarkemmin käsitysten välisiä suhteita.

Granlund (2019) tarkasteli pro gradu -tutkimuksessaan Amokista valmistuneiden opiskelijoiden käsityksiä omista valmiuksistaan toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa. Tutkimuksesta saadut tulokset mukailevat ainakin osittain myös opettajankouluttajien käsityksiä osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Granlundin (2019) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat kokivat opintojen alun sekavana ja he toivoivat osaamisen tunnistamisen ja osaamistavoitteiden selkeämpää avaamista. Huomiota tulisi kiinnittää erityisesti opiskelijoiden epäoikeudenmukaisuuden kokemuksiin, jotka liittyivät yhtäläisiin osaamisvaatimuksiin (Granlund, 2019). Epäoikeudenmukaisuuden tuntemuksiin liittyviä kokemuksia havaittiin myös Rusasen (2018) tutkimuksessa.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajankouluttajat nostivat haastatteluissa esille olevansa tietoisia näistä kokemuksista. Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyen nostettiin vahvasti esille prosessin läpinäkyvyyden tärkeys: kun opiskelijat ymmärtävät, miten ja millä perusteilla osaamista tunnistetaan ja tunnustetaan, pystytään mahdollisesti vaikuttamaan näihin

epäoikeudenmukaisuuden kokemuksiin. Epäoikeudenmukaisuuden tunteita voinee aiheuttaa myös se, että opiskelijat eivät välttämättä ole tietoisia siitä, miten toiset opiskelijat ovat osaamistaan osoittaneet. Osaamisen osoittamiseen liittyen nostettiin esille myös se, että osaamisen osoittamiset eivät ole vertailukelpoisia keskenään.

Opintojen alkuvaiheeseen liittyen haastateltavat nostivat esille erityisesti koulutusprosessin suunnittelun tärkeyden. Opiskelijoille on suunniteltava riittävät tukiprosessit, jotta prosessi lähtee etenemään mahdollisimman sujuvasti, oikea-aikaisen ja riittävän ohjauksen korostuessa myös koko opintojen ajan. Alkuvaiheeseen on hyvä suunnitella osaamisen osoittamisen harjoittelua niin, että osaamisen osoittamisen käytännön osaamiseen liittyvät puutteet eivät nouse liian suureksi haasteeksi samalla estäen opintojen etenemistä todellisesta osaamisesta riippumatta.

Henkilökohtaistamiseen liittyen haastateltavien käsityksissä ja kokemuksissa nousivatkin esille juuri tukiprosessien ja ohjauksen riittävyys, ja toisaalta myös vuorovaikutustaitojen tärkeys. Henkilökohtaistamisen myötä tarve ohjaukselle on kasvanut ja ne prosessit tai menetelmät, joilla opiskelijoita pyritään tukemaan opintojen aikana, ovat hiljalleen kehittymässä. Henkilökohtaistaminen mahdollistaa uusia, joustavampia tapoja toteuttaa koulutusta, mutta vielä tässä vaiheessa toimintatavat voivat olla ainakin jossain määrin muotoutumassa. Uskon, että tähänkin liittyen vuorovaikutustaidot ja tietynlainen empaattisuus ja kyky asettua toisen asemaan, nousevat yhä merkittävämpään rooliin opettajankouluttajan ja opettajan työssä.

Arviointikriteereihin liittyvä variaatio kategorioiden välillä nostaa myös esille haasteita. Liian tarkkaan määritellyt kriteerit voivat viedä koulutusta väärään suuntaan korostaen behavioristista oppimiskäsitystä, joka painottaa liialti ulkoisesti ohjattavaa toimintaa. Toisaalta riittävän tarkkaan määritellyt arviointikriteerit muodostavat arvioinnin perustan, ja helpottavat arvioijien työtä. Arviointikriteerit ovat tulkintani mukaan tärkeässä roolissa osaamisperusteisessa koulutuksessa, mutta niiden muotoilu palvelemaan parhaimmalla mahdollisella tavalla niin opettajia kuin opiskelijoita voi olla haastavaa.

Osaamisperusteisen koulutuksen vahva työelämäorientaatio nousee sekä aiemmissa suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa vahvasti esille. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat näitä näkemyksiä. Haastateltavien kokemuksissa nousivat vahvasti esille työelämäorientoituneet käsitykset osaamisperusteisesta koulutuksesta ja siitä, millä tavalla koulutus valmistaa tulevaan opettajan työhön. Kuten Biemans ja muut (2004) totesivat, osaamisperusteinen koulutus

tuo toisiaan lähemmäksi työelämän vaatimukset sekä opettajankoulutuksen menetelmät ja tavoitteet. Tuloksissa nostettiin esille työelämässä tarvittavan osaamisen näkökulmasta koulutuksen vahvuuksia kuten työharjoittelu, oman osaamisen sanoittaminen ja opettajan identiteetin kehittäminen, mutta toisaalta myös kehittämisen kohteita kuten metataitojen kehittäminen. Myös Struyven ja De Meyst (2010) nostivat esille työharjoittelun merkityksen osaamisen kehittymiseen sekä opettajankouluttajien että opettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Mielenkiintoista tutkimustuloksissa on mielestäni se, kuinka työyhteisön merkitys näkyi kaikissa kategorioissa. Kun suunnittelun lähtökohtana on pidetty koko työyhteisön osallisuutta ja omistajuutta prosessiin, osaamisperusteisuuden käytännöt on ollut helpompi omaksua ja niihin on sitouduttu. Tulkintani mukaan tiimiopettajuus, tiimityöskentely ja vertaistuki ovat olleet tärkeitä voimavaroja koulutuksen toteutuksessa, ohjauksessa ja arvioinnissa. Osaamisperusteisessa koulutuksessa yhteistyön merkitys korostuu tulevaisuudessakin yhä enemmän. Arvostava ilmapiiri, jossa toisia rohkaistaan ja autetaan, tarjoaa yhteistyölle hedelmällisen maaperän.

Teoreettisessa viitekehyksessä nostin esille osaamisperusteisuuden erilaisia käsityksiä ja toteutustapoja kansainvälisesti. Tämän tutkimuksen aineistosta nousivat kuitenkin esille myös mahdolliset erot osaamisperusteisen koulutuksen toteutuksessa myös Suomessa. Haastateltavien mukaan koulutusorganisaatioissa on havaittavissa erilaisia tapoja tulkita osaamisperusteisen koulutuksen toteutusta muun muassa siinä, sisältääkö koulutus kaikille pakollisia lähipäiviä. Vaikka jonkinlaisia eroja koulutusorganisaatioiden toimintatavoissa on aina ollut, ja tulee olemaan, on osaamisperusteisuuteen siirryttäessä syytä huomioida riittävän selkeät ja yhtenäiset periaatteet myös koulutusorganisaatioiden välillä. Tällä varmistetaan myös opiskelijoiden yhdenmukainen kohtelu riippumatta siitä, missä päin Suomea he opiskelevat.

Yleisesti ottaen osaamisperusteisuuteen liitetyt ja teoriassa esitellyt käsitteet nousivat vahvasti esille haastatteluissa. Haastateltavat käyttivät näitä käsitteitä (esim. osaamisen osoittaminen, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, kriteeriperusteinen arviointi) keskustellessaan toisten kanssa omista kokemuksista ja käsityksistään. Termejä käytettiin sujuvasti ja tulkintani mukaan niiden merkitys ja tarkoitus ymmärrettiin. On toki mahdollista, että haastattelutilanteen tiedostaen haastateltavat käyttivät normaalia enemmän osaamisperusteisia käsitteitä, mutta ainakin haastatteluiden perusteella sain sen käsityksen, että haastateltavat olivat sisäistäneet osaamisperusteisen sanaston käytön ja toteuttivat niitä myös käytännössä.

Tulosten pohdinnassa on syytä nostaa esiin konteksti, jossa osaamisperusteisuutta tarkasteltiin. Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat ovat jo lähtökohtaisesti korkeakoulutettuja, motivoituneita ja työelämässä olleita. Osaamisperusteinen koulutus on vahvasti työelämäorientoitunutta, ja esimerkiksi toisen asteen opiskelijoilla ei välttämättä vielä ole samanlaisia valmiuksia suunnitella omaa opintopolkuaan kohti työelämää.

*Kun me opetetaan osaamisperusteisuutta niin joskus jää ehkä meiän opettaja-opiskelijoille hoksauttamatta, että mehän ollaan vähän tämmösessä liian hyvässä kuplassa täällä, että meillä on aika tolkkua ihmisiä, jotka haluaa opiskella ja ovat motivoituneita ja ovat aikuisena käyneet jo koulutus- ja työelämäpolkua.*

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa voidaan todeta, että käsitykset osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta muotoutuvat monen osa-alueen kautta. Kokonaisuudessaan käsitysten väliset erot eivät välttämättä ole myöskään kovin suuria vaan painottavat dimensioissa hieman eri asioita. Fenomenografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata käsityksien välisiä eroja, mihin olen myös omassa tutkimuksessani pyrkinyt. Tuloksista haluan kuitenkin nostaa esille niitä yhdistävänä tekijänä sen, että haastateltavien mukaan osaamisperusteisuuteen siirtyminen on ollut positiivinen muutos, jota halutaan viedä eteenpäin. Siihen liittyy vielä joi-tain haastetta ja kehitettävää, mutta yleisesti ottaen muutos on koettu positiivisena asiana.

*Vasta keskustelussa tuli esille ihan opiskelijoitten kanssa, että kyllä osaamis-perusteisuus on parasta mitä koulutuspoliittisesti on tuotu tämmöstä uutta. Että jol-lakin tavalla se on semmonen opettajien kokemus mutta myös opiskelijoitten ko-kemus.*

*Tästä tiestä ei halua luopua, että tätä toimintamuotoa vaan hehkuttaa ja rummut-taa, että sanansaattajia ja ollaan viemässä etteenpäin. Ja kehitetään palautteen perusteella niitä asioita mitkä nousee sieltä, että aina herkillä kuunnella myös sitä opiskelijapalautetta ja työelämäpalautetta.*

Kaiken kaikkiaan tulkintani on, että osaamisperusteinen koulutus kehittää myös opettajankou-luttajien kokemuksien mukaan opiskelijoiden osaamista syvemmälle tasolle ja konkreettisem-min, kuin aikaisemmat tavat oppia. Osaamisperusteisuus asettaa kuitenkin myös uusia haasteita opettajankouluttajille niin suunnittelun, toteutuksen, ohjauksen kuin arvioinninkin osalta. Osa-

misperusteisuuteen siirtyminen on ollut pitkä prosessi, joka on edelleen käynnissä. Tunnistamalla osaamisperusteisuuteen liittyvät haasteet niitä voidaan kehittää, mutta tähän prosessiin on syytä osallistaa mahdollisuuksien mukaan koko työyhteisö.

## 7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen onnistumista tarkasteltaessa on syytä nostaa esille tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Lähtökohtaisesti laadullisessa tutkimuksessa on syytä kuvata tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja analyysin vaiheet selkeästi auki, jotta lukija kykenee arvioimaan tieteellisen tutkimuksen täsmällisyyttä ja muodostamaan oman mielipiteensä tutkimuksen tuloksista (Kettunen & Tynjälä, 2018). Kuvasin ryhmähaastatteluina tekemäni aineistonkeruun vaiheet ja haastattelun etenemisen selkeästi alusta loppuun. Kuvasin fenomenografisen tutkimuksen periaatteita ja analyysin vaiheita sekä toin esille, miten omassa tutkimuksessa ne toteutettiin. Liitin analyysin kuvaukseen myös aineisto-otteita sisältäviä esimerkkejä toteuttamistani analyysin vaiheista, jotta lukija voi seurata ja arvioida tekemieni tulkintojen täsmällisyyttä. Myös tulosten esittelyssä liitin mukaan useita aineisto-otteita.

Tutkimuksessa pyrin täsmällisyyteen ja luotettavuuteen niihin yhdistettyjen tekijöiden kautta, joita ovat uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), käyttövarmuus tai luotettavuus (*dependability*) sekä vahvistettavuus (*confirmability*) (Lincoln & Guba, 1985). Tutkimuksen uskottavuus syntyy siitä, kuinka hyvin tutkija pystyy perustelemaan tekemiään tulkintoja ja perustelemaan tutkimuksen toteutukseen liittyviä valintojaan suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin (Kettunen & Tynjälä, 2018). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksessa tekemäni tulkinnat sekä menetelmiin liittyvät valinnat mahdollisimman selkeästi ja tutkimusotteen huomioiden. Siirrettävyydellä viitataan siihen, missä määrin tulokset ovat sovellettavissa eri konteksteissa tai eri haastateltavien kanssa (Collier-Reed, Ingerman & Berglund, 2009). Yleisesti ottaen laadullisen tutkimuksen tulokset ovat ainutlaatuisia suhteessa niiden kontekstiin, mutta siirrettävyys eri olosuhteisiin voi olla mahdollista (Kettunen & Tynjälä, 2018). Tämä pätee myös omaan tutkimukseeni: tulokset eivät ole varsinaisesti yleistettävissä, mutta on mahdollista, että samankaltaisia käsityksiä nousisi esille myös muiden suomalaisten opettajankouluttajien haastatteluissa. Olen pyrkinyt kuvaamaan kohderyhmän ja kontekstin, jossa haastattelut toteutettiin, mahdollisimman tarkkaan. Näin ollen lukija voi arvioida, kuinka siirrettäviä tai yleistettäviä tutkimuksen tulokset ovat.



Käyttövarmuus tai luotettavuus viittaa siihen, missä määrin tutkija tarjoaa lukijalle näyttöä siitä, että tutkimusprosessi on ollut looginen ja selkeästi dokumentoitu niin, että sitä on mahdollista seurata (Kettunen & Tynjälä, 2018). Varmistaakseen tämän, tutkijan tulee olla tarkka haastattelujen aikana ja niiden analysoinnissa sekä erityisesti kuvauskategorioiden luomisessa (Collier-Reed ym., 2009). Tähän voidaan pyrkiä esimerkiksi niin, että haastatteluissa on mukana kaksi haastattelijaa, jolloin on epätodennäköisempää, että jokin tärkeä kysymys jää huomaamatta (Kettunen & Tynjälä, 2018). Toteutin haastattelut itsenäisesti, mutta pyrin valmistautumaan niihin mahdollisimman hyvin ja valmistelemaan tarvittaessa esiin nostettavia kysymyksiä. Pyrin haastatteluissa esittämään tarkentavia kysymyksiä, mikäli en ymmärtänyt jotain keskusteluun nostetuista kokemuksista tai käsityksistä sekä rohkaisemaan osallistujia keskusteluun. Aloittelevana tutkijana en kuitenkaan voi sulkea pois mahdollisuutta, että jokin näkökulma olisi jäänyt huomaamatta tai ymmärtämättä.

Triangulaatiolla viitataan useampien metodien tai aineistojen käyttöön tutkimuksen tekemisessä, jotta saadaan kokonaisvaltaisempi ymmärrys ilmiöstä (Patton, 1999). Triangulaatiolla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Patton (1999) erottaa neljä erityyppistä triangulaatiota, joita voidaan hyödyntää tutkimuksessa: metoditriangulaatio, aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio sekä teoriatriangulaatio. Näistä omassa tutkimuksessani toteutuu tutkijatriangulaatio, sillä aineiston analyysissa on ollut mukana kollegani, joka on tarkastellut, ohjannut ja kommentoinut analyysin teon vaiheita ja tuloksia. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun menetelmänä toimivat ainoastaan ryhmähaastattelut, joilla koin saavani riittävän aineiston tutkimuksen tavoitteita ajatellen. Käyttämällä esimerkiksi kyselyä suuremmalle joukolle kohderyhmää ja sen jälkeen haastattelemalla osan näistä, aineistosta olisi voinut tulla entistä monipuolisempi. Tutkimuksen laajuuden huomioon ottaen tämä ei kuitenkaan ollut tässä tutkimuksessa mahdollista.

Vahvistettavuus viittaa siihen, kuinka empiirisesti luotettavia tutkimustulokset ovat. Tutkijan tulee osoittaa, että tulokset ovat nousseet aineistosta eivätkä tutkijan omista ennakko-oletuksista tai käsityksistä (Kettunen & Tynjälä, 2018). Prosessin selkeä kuvaus ja havainnollistavat aineisto-otteet tuovat tutkimuksessani esiin tulosten ja tulkintojen välistä suhdetta. Aineiston analyysissa haastavin vaihe oli muodostaa kuvauskategoriajärjestelmä. Tämä vaihe vaati useampaan otteeseen aineistoon palaamista, merkitysten tarkastelua ja muodostettujen kategorioiden välisten suhteiden kriittistä arviointia. Ensimmäisessä taulukkoversiossa sekä kategorioita että dimensioita oli enemmän, mutta analyysin edetessä ne tiivistyivät lopulliseen muotoonsa. Kategorioiksi nousivat aineistosta sellaiset teemat, jotka kuvastavat erilaisia tapoja lähestyä tai

ymmärtää osaamisperusteista koulutusta. Dimensioiksi nousivat ne asiat, jotka läpi leikkasivat kaikkia näitä kategorioita. Tässä vaiheessa aineiston analyysia toisen tutkijan kommentit ja kysymykset auttoivat muodostamaan kokonaisvaltaista kuvaa aineistosta ja muotoutuneesta kuvauskategoriajärjestelmästä.

Tutkijan on mahdotonta lähestyä aihetta ilman mitään ennakko-oletuksia, koska tutkimusta ohjaa tutkijan erityinen tiedonintressi (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkijana pyrin olemaan tietoinen omista käsityksistäni sekä olemaan avoin tutkittavien käsityksille. Ennakko-oletusten huomioonottamisesta voidaan käyttää myös käsitettä hallittu subjektiviteetti (Ahonen, 1994). Kun tutkija on perehtynyt tutkittavaan ilmiöön, hän pystyy myös havaitsemaan objektiivisemmin tutkimukseen osallistuneen tarkoittaman merkityksen (Ahonen, 1994).

Taustatietokyselyyn liittyen huomasin, että jotkut kysymyksistä olivat melko tulkinnanvaraisia. Opettajat voivat käsittää esimerkiksi opinto-ohjaajan työssä toimimisen joko varsinaisena opinto-ohjaajana toimimisen tai työnkuvan, johon liittyy myös opinto-ohjausta. Osaamisperusteisuuteen liittyen kyselyssä ei määritelty, mitä osaamisperusteisuus kyselyssä tarkoitti; muun muassa Amokissa on pilotoitu osaamisperusteista opetussuunnitelmaa ennen laajassa mittakaavassa osaamisperusteisuuteen siirtymistä. Fenomenografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena saada esille erilaiset käsitykset, joita tietyllä ryhmällä on tutkittavasta ilmiöstä, ja koen, että sain taustatietokyselyllä kuitenkin riittävän selkeästi rajattua tämän kohderyhmän.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on syytä nostaa esiin myös aineistonkeruuseen liittyvät mahdolliset haasteet. Aineisto kerättiin avoimilla ryhmähaastatteluilla, joihin osallistuneet henkilöt olivat toistensa työkavereita. On mahdollista, että osa haastateltavista olisi nostanut esiin esimerkiksi joitain kriittisempiä näkökulmia, mikäli haastattelut olisi toteutettu yksilöhaastatteluina. Ryhmähaastattelu toi kuitenkin mahdollisuuden käydä keskustelua, jossa ajatukset voivat kehittyä ja syventyä. Haastattelussa on myös se mahdollisuus, että osallistujat nostavat esille sellaisia asioita, mitä he olettavat haastateltavan haluavan kuulla. Avoimella haastattelulla pyrin siihen, että haastateltavat saavat nostaa keskusteluun asioita, joita he ovat kokeneet merkityksellisiksi. Haastateltavat nostivat usein esille omia käsityksiään opiskelijoiden kokemuksista ja osaltaan vastaukset saattavat peilata näitä ajatuksia. Aineiston analyysissa pyrin kuitenkin siihen, että nostan esille nimenomaan opettajankouluttajien kokemuksia, en niinkään heidän kokemuksiaan opiskelijoiden käsityksistä tai kokemuksista. Haastateltavien kokemuksiin opiskelijoiden kertomat asiat ovat varmasti voineet vaikuttaa. Niiden tarkastelu ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen lähtökohtana.

Tutkimuksen tekemisessä tulee aina huomioida myös eettiset tekijät. Eettisyyteen liittyvät muun muassa lähtökohdat aiheen valintaan, tutkimuksen osallistuvien henkilöiden oikeudenmukainen kohtelu aineistonkeruun joka vaiheessa sekä tutkimuksen selkeä raportointi ja tutkimuksen jokaisen vaiheen kriittinen tarkastelu (Hirsjärvi ym., 2002). Olen kuvannut lähtökohdani aiheen valintaan johdannossa. Osaamisperusteista koulutusta toteutetaan sekä Suomessa kuin muuallakin maailmassa yhä enemmän ja enemmän. Osaamisperusteista koulutusta on tarkasteltu niin opettajien kuin opiskelijoidenkin näkökulmasta, mutta opettajankouluttajien kokemuksia ja käsityksiä ei ole vielä kattavasti tutkittu. Työskentelen itse Oulun ammatillisella opettajakorkeakoululla suunnittelijana ja uskon, että osaamisperusteisuuteen tarkemmin perehtyminen myös kasvattaa omaa osaamistani. Kuvasin tutkimusaineiston keruun tarkasti kappaleessa 5.4. Tutkimukseeni osallistuneet osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja kerroin tutkimukseni tarkoituksesta, aineistonkeruun menetelmästä ja aineiston käsittelystä kattavasti ennen jokaista haastattelua. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti tutkimuksessa tarkasteltiin käsitysten välisiä eroja ryhmässä nostamatta sieltä esiin yksilöitä. Olen kuvannut haastateltavien taustatiedot ryhmänä eikä esittämiäni aineisto-otteita ole yhdistetty millään tavalla tiettyihin yksilöihin. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen jokaisen vaiheen selkeästi ja perustelemaan tekemäni valinnat niin menetelmän, aineistonkeruun kuin aineiston analyysinkin kohdalla. Pohdinnassa olen tuonut esille haasteita, joita tutkimuksen teon aikana kohtasin sekä pohtinut tutkimuksen onnistumista kriittisesti.

## **7.2 Tutkimuksen merkitys ja mahdolliset jatkotutkimuksen kohteet**

Vaikka laadullinen tutkimus ei olekaan suoraan yleistettävissä laajempaan kontekstiin, tarjoaa se mielenkiintoista tietoa ilmiöstä. Tutkimus tarjoaa yleisen kuvauksen niistä käsityksistä ja kokemuksista, joita opettajankouluttajilla on osaamisperusteisesta ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Rajaamalla tutkimusta tarkemmin esimerkiksi johonkin osaamisperusteisen koulutuksen osa-alueeseen, olisi tutkimus voinut tuottaa syvempää tietoa. Halusin kuitenkin selvittää kokonaisvaltaisesti osaamisperusteiseen koulutukseen liittyviä käsityksiä ja tuoda esille niitä asioita, joita opettajankouluttajat halusivat itse nostaa keskusteluun.

Tutkimusta voidaan pitää tärkeänä osaamisperusteisen koulutuksen kehittämisen kentällä, sillä se tuo keskusteluun opettajien ja opiskelijoiden lisäksi opettajankouluttajien kokemuksia ja käsityksiä. Sen lisäksi, että osaamisperusteisuuteen on jo siirrytty ammatillisella toisella asteella,

muutos kohti osaamisperusteista koulutusmallia on nähtävillä myös korkeakouluasteella, erityisesti ammatikorkeakoulutuksen piirissä (esim. Kullaslahti & Yli-Kauppila, 2014). Amokissa on toteutettu osaamisperusteista koulutusta jo useamman vuoden ajan, ja osaamisperusteisuuteen siirtyminen on ollut pitkä prosessi. Kuten johdannossa todettiin, korkeakoulujen opetushenkilöstö on avainasemassa siinä, miten osaaminen ja osaamisperusteinen opetussuunnitelma tulkitaan käytännössä, koska opetussuunnitelma viedään käytäntöön opetuksessa (Mäkinen & Annala, 2012).

Tutkimukseni tuo osaamisperusteisesta koulutuksesta käytävään keskusteluun opettajankouluttajien käsityksiä ja kokemuksia, joiden tarkastelu tuo uusia ulottuvuuksia osaamisperusteisen koulutuksen kehittämiseen. Tutkimus avaa mahdollisia jatkotutkimuksenkohteita osaamisperusteisuuden kentälle, ja jatkossa olisikin mielenkiintoista syventyä tarkastelemaan opettajien käsityksiä eri näkökulmasta, laajemmalla otannalla tai tarkentaa tutkimusta johonkin koulutuksen osa-alueeseen. Myös digitalisaatio tuo osaamisperusteiseen koulutukseen uusia haasteita ja mahdollisuuksia, joiden tarkastelu opettajankoulutuksen kontekstissa tarjoaa mielenkiintoisia jatkotutkimuksen aiheita. Esimerkiksi digitaaliset osaamismerkit ovat kasvattaneet suositusta osaamisen osoittamisessa, ja ne tarjoavat mahdollisuuden oman osaamisen kehittämiseen aikaan ja paikkaan sitomattomasti (Brauer, 2019). Tämän tutkimuksen yhteydessä niiden tarkastelu ei kuitenkaan ollut mahdollista tutkimuksen laajuuden huomioiden.

Osaamisperusteisuuden tulkinnassa ja toteuttamisessa on kansainvälisestikin eroja. Jatkossa tarvittaisiinkin enemmän tutkimusta siitä, miten Suomessa toteutettava osaamisperusteinen koulutus on suhteessa muiden maiden osaamisperusteiseen malliin. Tässä tutkimuksessa osaamisperusteinen malli näyttäytyy moniulotteisena, ja siihen liittyy osaamisen kehittäminen huomioiden yksilöiden monialaisen kasvun ja työllistymisen. Näin ollen se mukautuu Mulderin ja muiden (2007) mukaisesti yleistä eurooppalaista kontekstia osaamisperusteisuudesta ja osaamisesta. Jatkotutkimuksissa huomiota voisi kiinnittää enemmänkin mahdollisiin kansainvälisiin eroihin tai yhtenäisyyksiin, joita käytänteissä ja tulkinnoissa ilmenee.

Jatkotutkimus myös Suomessa on tarpeellista. Vaikka osaamisperusteiseen koulutusmalliin on jo siirrytty ammatillisella toisella asteella ja suuntaus on sama korkeakouluasteellakin, osaamisperusteisuuden toteuttaminen on vielä alkutekijöissään. Tutkimus siitä, millaisia eroja tulkinnoissa ja käytänteissä on, voi auttaa kehittämään osaamisperusteisuutta entistä yhdenmukaisemmaksi. Onnistuneen osaamisperusteisen koulutuksen taustalle on nostettu tiivis yhteistyö

niin opettajien välillä kuin suhteessa työelämäänkin. Opettajien välisen yhteistyön tai tiimityöskentelyn tarkastelu koulutuksen suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa mahdollistaisi toisaalta haasteiden tunnistamista, mutta voisi nostaa myös esille enemmän jo olemassa olevia hyviä käytänteitä ja kehittämisideoita.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajankouluttajia organisaatiossa, jossa osaamisperusteisuutta on toteutettu useamman vuoden ajan. Tutkimus siitä, millaisia käsityksiä muiden organisaatioiden opettajilla on osaamisperusteisuuden liittyen ja miten ne ovat suhteessa keskenään, tarjoaa mielenkiintoisia jatkotutkimuksen kohteita. Osaamisperusteisuuden liittyvät käsitykset, kokemukset ja niiden välisten erojen tarkastelu Suomen opettajakorkeakoulujen välillä olisi myös mielenkiintoinen tutkimuksen kohde. Opettajankouluttajien riittävän yhtenäiset käsitykset ja osaamisperusteisen koulutuksen toteuttamistavat mahdollistavat omalta osaltaan linjakkaan osaamisperusteisuuden toteutumista kautta maan.

## Lähteet

- A 2003/357. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta (A 2003/357). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030357>
- A 2017/673. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta (A 2017/673). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Arene. (2007). *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen*. Projektin loppuraportti. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (2000). Achieving Empathy and Engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25(3), 295–308. doi:10.1080/713696153.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Ball, D. & McDiarmid, G. (1990). The subject matter preparation of teachers. Teoksessa W. Houston (toim.), *Handbook of research on teacher education* (s. 437–449). New York: Macmillan.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212–226. doi:10.1177/104973299129121794.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago IL & La Salle: Open Court.
- Bentley, T & Miller, R (2006). Personalisation: Getting the question right. Teoksessa OECD 2006. *Schooling for tomorrow: personalizing education* (s. 115–126). Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364. doi:10.1007/BF00138871.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University* (2. painos). Bickingham: SRHE & Open University.
- Biggs, J. and Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3. painos). Maidenhead: Society for research into Higher Education & Open University Press.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 523–538. doi:10.1080/13636820400200268.
- Boritz, J. & Carnaghan, C. (2017). Competence-based education and assessment in the accounting profession in Canada and the USA. Teoksessa M. Mulder (toim.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, 23, (s. 273–296).
- Bowden, J. & Green, P. (2010). Relationality and the myth of objectivity in research involving human participants. Teoksessa Higgs, J., Cherry, N., Macklin, R. & Ajjawi, R. (toim.), *Research practice: A discourse on qualitative methodologies* (s. 105–121). Rotterdam: Sense.
- Bowden, J. & Walsh, E. (toim.) (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Brauer, S. (2019). *Digital Open Badge-Driven Learning Competence-based Professional Development for Vocational Teachers*. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 380. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-110-1>
- Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R., Kettunen, J., Impiö, N., Siklander, P., & Vuopala, E. (2019). Kehittämishankkeet korkeakoulujen työelämäläheisyyden edistäjänä. Käsikirjoitus jätetty arvioitavaksi.
- Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P. & Winch, C. (2008). Competence-Based Vocational Education and Training (VET): the Cases of England and France in a European Perspective. *Vocations and Learning*, 1(3), 227–244. doi:10.1007/s12186-008-9013-2.
- Brown, B. (1994). Reframing the competency debate: management knowledge and meta-competence in graduate education. *Management Learning*, 25(2), 289–299.
- Cedefop. (2014.) *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*. Luxembourg: Publications Office Advance online publication. Haettu osoitteesta [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)
- Clarke, L. & Winch, C. (2006). A European Skills Framework? – But What Are Skills? Anglo-Saxon versus German Concepts. *Journal of Education and Work*, 19(3), 255–269. doi:10.1080/13639080600776870.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. painos). London and New York: Routledge.
- Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>
- Collier-Reed, B., Ingerman, Å., & Berglund, A. (2009). Reflections on trustworthiness in phenomenographic research: Recognising purpose, context and change in the process of research. *Education as Change*, 13, 339–355. doi:10.1080/16823200903234901.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five traditions* (2. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of Qualitative Research* (3. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Dubois, D. (1993). *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change*. Amherst, US: HPR Press.
- Ellström, P-E. & Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5–20.
- Ertl, H. (2000). *Modularisation of Vocational Education in Europe*. Oxford: Symposium Books.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määrätykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 86–102). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- European Commission. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education. Commission of the European Communities*. SEC 2007/931. SEC 2007/933. Haettu 28.8.2019 osoitteesta <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/EN/1-2007-392-EN-F1-1.Pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Euroopan Unioni. (2012). Euroopan Unionin Neuvoston suositus epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista, 2012/C 398/01. Haettu osoitteesta: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN)
- European Union. (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning - European Reference Framework*. Advance online publication.



- Fan, D. (2017). Competence-based education in China's higher TVET: The case of Shenzhen Polytechnic. Teoksessa M. Mulder (toim.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, 23, (s. 429–448).
- Garrett, R. & Lurie, H. (2016). *Deconstructing CBE: An Assessment of Institutional Activity, Goals and Challenges in Higher Education*. Boston, MA: Ellucian, Eduventures, American Council of Education. Haettu 29.9.2019 osoitteesta <https://www.luminafoundation.org/files/resources/deconstructing-cbe.pdf>
- Giorgi, A. (1999). A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology*, 30(2), 68–93. doi:10.1163/156916299X00110.
- Granlund, J. (2019). *Osaamisperusteisesta koulutuksesta valmiuksia opettajan työhön: Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta valmistuneiden näkökulmia*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Grant, G. (1979). *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Happo, I. & Lehtelä, P.-L. (2015). *Osaamisen osoittaminen – praktista toimintaa ja syvällistä ajattelua*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201502191652>.
- Happo, I. & Perunka, S. (2016). Miten sinä haluaisit osaamisesi osoittaa? Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(2), 54–72.
- Heinilä, H. & Uronen, I. (2017). Osa I. Twist-hankeraportti. Avauksia ammatillisten perustutkintojen osaamisperusteisuuteen sosiaali- ja terveys- sekä autoalalla. Teoksessa Heinilä, H., Uronen, I. & Potinkara, H. 2017. *Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet. Ammatillisen koulutuksen vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Haettu 25.2.2019 osoitteesta [https://shop.haaga-helia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Osaamisperusteisuuden\\_moninaiset\\_todellisuudet.pdf](https://shop.haaga-helia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Osaamisperusteisuuden_moninaiset_todellisuudet.pdf)
- Heinilä, H., Uronen, I. & Potinkara, H. 2017. *Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet. Ammatillisen koulutuksen vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Haettu 25.2.2019 osoitteesta [https://shop.haaga-helia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Osaamisperusteisuuden\\_moninaiset\\_todellisuudet.pdf](https://shop.haaga-helia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Osaamisperusteisuuden_moninaiset_todellisuudet.pdf)

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoff, F. (2004). From business to game. Teoksessa: R. Mulder & P. Sloane (toim.), *New approaches to vocational education in Europe* (s. 157–168). Oxford: Symposium Books.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hyytinen, H. (2010). *Konstruktivisen linjakkuuden perusteita etsimässä. Systemaattinen analyysi John Biggsin esittämistä yliopisto-opetuksen lähtökohdista*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Johannson, B., Marton, F., & Svensson, L. (1985). An Approach to Describing Learning as Change Between Qualitatively Different Conceptions. Teoksessa L. West & A. Pines (toim.), *Cognitive Structure and Conceptual Change* (s. 233–257). New York: Academic Press.
- Karjalainen, A. & Co. (2016). *Osaamisen opettaja. Tarinoita osaamisen opettajilta osaamisen opettajille*. Oulun ammattikorkeakoulu.
- Kaya, Y. (2013). Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311–325. doi:10.1111/ejed.12014.
- Keefe, J. (2007). *What Is Personalization?* *Phi Delta Kappan*, 89(3), 217–223. <https://doi.org/10.1177/003172170708900312>.
- Kepanen, P. (2018). “Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä”. *Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa*. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 374. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-088-3>
- Kepanen, P. & Lämsä, J. (2014). Osaamisperustainen opintopolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus* (s. 83–90). Opetushallitus. Muistiot 2014:4.

- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 1–11. doi: 10.1080/03069885.2017.1285006.
- Keurulainen, H. (2006). Osaaminen ja arviointi. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeasteella* (s. 22–36). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylän yliopistopaino.
- Keurulainen, H. (2007). Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa: A. Laitinen, R. Nurminen & L. Soininen (toim.), *Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa* (s. 28–42). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kilja, P. (2018). *Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisopijoiden kokemana: eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 610. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7406-0>
- Kilja, P., Korento, K., Korkala, H., Kotimäki, E., Koukkari, M. & Laajala, T. (2018). Osaamis-perusteisuus ja henkilökohtaistaminen. Teoksessa A. Karjalainen (toim.), Osaamisen opettaja. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638896>.
- Kiviniemi, K. (2016). *”Työkokemukseen perustuvaa osaamista ei prosessissa arvostettu” Tutkimus hyväksilukujen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen toteutumisesta keskipohjalaisessa korkeakoulutuksessa*. Väitöskirja, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6554-9>
- Kiviniemi, K., Heiskari, K., Räisänen, M. & Karjalainen, P. (2018). Muodollisesta hyväksilukemisesta osaamisen aitoon tunnustamiseen. Teoksessa: A. Karjalainen (toim.), Osaamisen opettaja. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638898>.
- Koehler, M., Mishra, P. & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49, 740–762. doi:10.1016/j.compedu.2005.11.012.
- Koenen, A-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12. doi:10.1016/j.tate.2015.04.001.

- Koskelo, K. & Kaisto, V. (2014). Verkkopohjaista tiedekasvatusoppimateriaalia rakentamassa – synteesin luominen sisällön, pedagogiikan ja teknologian (TPACK) välille. *Kasvatus & Aika*, 9(1), 56–77.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(1), 212–218. doi:0.1207/s15430421tip4104\_2.
- Krumsvik, R. (2014). Teacher educators’ digital competence. *Scandinavian Journal of Education Research*, 58(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>.
- Kullaslahti, J. (2011). *Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampensis 1613. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8452-0>
- Kullaslahti, J. & Yli-Kauppi, A. (2014). *Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu*. (toim.) Turun yliopiston Braheakeskus, Turun yliopisto. Haettu 22.9.2019 osoitteesta [http://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta\\_tekoihin.pdf](http://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf)
- Kullaslahti, J., Ruhalahti, S. & Brauer, S. (2019). Professional Development of Digital Competences: Standardised Frameworks Supporting Evolving Digital Badging Practices. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2(12), 175–186. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0387>.
- Lahdenkauppi, M. (2016). *Ammattipedagogisen osaamisen työelämälähtöinen arviointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Toimintatutkimus HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa*. Akateeminen lisensiaatintutkimus, Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99716/LISURI-1474006443.pdf?sequence=1>
- L 531/2017 §44. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Lidp449973776>
- Laajala, T. (2015). *Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista*. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 177. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-849-7>
- Lans, T., Wesselink, R., Biemans, H. & Mulder, M. (2004). Work-related Lifelong Learning for Entrepreneurs in the Agri-food Sector. *International Journal of Training and Development*, 8, 72–88. doi:10.1111/j.1360-3736.2004.00197.x.

- Larsson, J., & Holmström, I (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55–64. <https://doi.org/1080/17482620601068105>.
- Lee, E., Carberry, A., Diefes-Dux, H., Atwood, S., & Siniawski, M. (2017). Faculty perception before and after implementation of standards-based grading. Teoksessa *Research in Engineering Education Symposium*, REES 2017. Research in Engineering Education Network.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: Using NVivo. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70. doi:10.1037/a0022711.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J. & Engelen, K. (2014). What does professional Digital Competence Mean in Teacher Education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281–299.
- Lyytinen, A., Liljeroos, J., Pekkola, E., Kosonen J., Mykkänen, M. & Kivistö, J. (2019). *Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profiilit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:10.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Malinen, A. & Salo, P. (2018). Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä. Teoksessa: A, Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylitervo (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita*. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Malone, K. & Supri S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 17(2), 241–246. doi:10.1007/s10459-010-9247-2.
- Marton, F (1981). Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200. doi:10.1007/BF00132516.
- Marton, F. (1996). Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109 (s. 163–187).
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I - Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Marton, F. & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335–348. doi:10.1080/07294360500284706.
- McClelland, D. (1998). Identifying Competencies with Behavioural-Event Interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331–339. doi:10.1111/1467-9280.00065
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
- Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijven onderwijs*. Wageningen: Wageningen Universiteit.
- Mulder, M. & Weigel, T. & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education & training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67–88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>.
- Murtonen, M., Halttunen, T., Lappalainen, M., & Pyykkö, R. (2017). Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa: M. Murtonen. (toim.) *Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet*, (s. 178–195). Tampere, Vastapaino.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa: M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (s. 127–151). Tampere: Tampere University Press.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Nissilä, S-P. (2006). *Dynamic Dialogue in Learning and Teaching. Towards Transformation in Vocational Teacher Education*. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1179.
- Nissilä, S-P., Karjalainen, A., Koukkari, M. & Kepanen, P. (2015). Towards competence-based practices in vocational education - what will the process require from teacher education and teacher identities? *CEPS Journal*, 5(2), 13–34.
- Oamk. (2019a). Ammatillinen opettajankoulutus. Haettu 15.9.2019 osoitteesta <https://www.oamk.fi/fi/koulutus/ammattillinen-opettajakorkeakoulu/ammattillinen-opettajankoulutus>



- Oamk. (2019b). Osaamisperusteisuus ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Haettu 15.9.2019 osoitteesta <http://www.oamk.fi/opinto-opas/amok-ops/amatillinen-opettajankoulutus/osaamisperusteisuus>
- Oamk. (2019c). Ammatillisen erityisopettajankoulutus. Haettu 20.9.2019 osoitteesta <https://www.oamk.fi/fi/koulutus/amatillinen-opettajakorkeakoulu/amatillinen-erityis-opettajakoulutus>
- Oamk. (2019d). Opinto-ohjaajankoulutus. Haettu 20.9.2019 osoitteesta <https://www.oamk.fi/fi/koulutus/amatillinen-opettajakorkeakoulu/amatillinen-opinto-ohjaajankoulutus>
- OKM. (2016). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34*. Haettu 20.9.2019 osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia>
- OPH 501/2018. (2018). Määräys osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mitoituksen periaatteista ja arvosanojen muuntamisesta ammatillisessa koulutuksessa. OPH-501-2018. Haettu 10.3.2019 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/maarays-osaamisen-tunnistamisen-ja-tunnustamisen-mitoituksen>
- Opetusministeriö. (2007). Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4*. Haettu 10.3.2019 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79932/tr04.pdf?sequence=1>
- Paaso, A. (2010). *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 174.
- Patton, M. (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189–1208.
- Perunka, S. (2015). "Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella": ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 310. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-851-0>
- Perunka, S. & Erkkilä, R. (2018). Team teaching strenghtens professional growth. *CollectivED: working papers from CollectivED*, 3, 40–46.

- Pokorny, H. (2012). Assessing prior experiential learning: issues of authority, authorship and identity. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 119–132. doi:10.1108/13665621211201706.
- Prahalad, C. & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79–91.
- Raudasoja, A. & Joki-Pesola, O. (2018). Ammatillisen opettajankouluttajan osaamisen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 96–105.
- Raudasoja, A. & Tapani, A. (2018). Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus opettajan identiteettiä rakentamassa. Teoksessa: A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylittervo (toim), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita*. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Russell, C. & Gregory, D. (2003). Evaluation of qualitative research studies. *Evidence-Based Nursing*, 6, 36–40. doi:10.1136/ebn.6.2.36.
- Räkköläinen, M. (2011). *Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1636. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8518-3>
- Shahadat, H. (2014). Phenomenography: a qualitative research methodology in Bangladesh. *International journal on new trends in education and their implications*, (5)2, 34–43.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. doi:10.3102/0013189X015002004.
- Sjöström, B., & Dahlgren, L. (2002). Applying phenomenography in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 40(3), 339–345. doi:10.1046/j.1365-2648.2002.02375.x.
- Smith, E. (2010). A review of twenty years of competency-based training in the Australian vocational education and training system. *International Journal of Training and Development*, 14(1), 54–64. doi:10.1111/j.1468-2419.2009.00340.x.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Struyven, K. & De Meyst, M. (2010). Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(8), 1495–1510. doi:10.1016/j.tate.2010.05.006.
- Tertsunen, T. (2011). Ammatillisen opettajan ja ammattikorkeakoulun opettajan osaamisen tunnistamisesta ja osaamisen kehittymisestä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4, 68–74.



- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. Teoksessa J. Bowden & E. Walsh. (toim.), *Phenomenography* (s. 47–61). Melbourne: RMIT University Press.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 160–179). Porvoo: WSOY.
- UDACE. (1989). *Understanding competence: A development paper*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- UNESCO. (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Haettu 22.8.2019 osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475>
- Uutela, U. (2019). *Valmentava esimiestyö työhyvinvointia ja työssä oppimista tukemassa: fenomenografinen tapaustutkimus esimiesten ja työntekijöiden käsityksistä*. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 256. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8518-3>
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundation of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography: toward a methodology?* (s. 103–128). Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa: L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.), *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 39, 80–107.
- Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2007). Competences and vocational higher education: Now and in future. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 67–82.
- Van der Klink, M. & Boon, J. (2003). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources, Development and Management*, 3(2), 125–137. doi:10.1504/IJHRDM.2003.002415.
- Virkkula, E., Karjalainen, A., Guttorm, T., Happonen, I., Kiviniemi, K. & Tenno, T. (2018). Osaamisperusteisuudet. Teoksessa: A. Karjalainen (toim.), *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Haettu 20.9.2019 osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638893>.

- Vähätalo, L. (2017). Osaamisperustaisuus osana uudistuvaa ammatillista koulutusta. Opetus-  
henkilökunnan arvioita osaamisperusteisuudesta. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yli-  
opisto. Haettu osoitteesta [https://trepo.tuni.fi/bitstream/han-  
dle/10024/102578/1513684872.pdf?sequence=1](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102578/1513684872.pdf?sequence=1)
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A., Biemans, H. & Mulder, M. (2010). Using an instrument to  
analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational  
education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (6), 813–829.  
doi:10.1080/00220271003759249.
- Whitty, G., & Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: approaches and is-  
sues. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 309–318. doi:10.1080/0305764910210305.
- Zaytseva, T. (2017). The introduction of the competence-based approach in educational process  
of training of skippers. *Informacijni Tehnologii v Osviti*, 25, 84–94.
- Zimmerman, B. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subpro-  
cesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313.
- Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods.  
*Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334.  
doi:10.1080/07294360.2011.642845.

## Liite 1: Taustatietokysely opettajankouluttajille

### Taustatietolomake (Pro gradu -haastattelut)

Taustatietoja käytetään kohderyhmän määrittelyyn ja ne käsitellään luottamuksellisesti.

#### 1. Sukupuoli

- ☐ Nainen
- ☐ Mies
- ☐ En halua sanoa

#### 2. Ikäsi

- ☐ Enintään 30 v.
- ☐ 31-40 v.
- ☐ 41-50 v.
- ☐ 51-60 v.
- ☐ yli 60 v.

#### 3. Mikä on opetuskielesi

- ☐ Suomi
- ☐ Ruotsi
- ☐ Suomi ja ruotsi
- ☐ Saame
- ☐ Muu

#### 4. Pääasialliset työtehtäväsi

- ☐ Opetus- ja ohjaustehtävät
- ☐ Asiantuntijatehtävät
- ☐ Päällikkötehtävät
- ☐ Johtotehtävät
- ☐ Muu

Työkokemuksesi opettajana tai ohjaajana...

#### 5. Ammatillisen toisen asteen koulutuksessa

- ☐ alle 1-2 vuotta
- ☐ 3-4 vuotta
- ☐ 5-9 vuotta
- ☐ 10-19 vuotta
- ☐ yli 20 vuotta
- ☐ En ole työskennellyt opettajana tai ohjaajana ammatillisella toisella asteella

#### 6. Ammattikorkeakoulussa

- ☐ alle 1-2 vuotta
- ☐ 3-4 vuotta
- ☐ 5-9 vuotta
- ☐ 10-19 vuotta
- ☐ yli 20 vuotta
- ☐ En ole työskennellyt opettajana tai ohjaajana ammattikorkeakoulussa

#### 7. Lukiossa

- ☐ alle 1-2 vuotta
- ☐ 3-4 vuotta
- ☐ 5-9 vuotta

- ☐ 10-19 vuotta
- ☐ yli 20 vuotta
- ☐ En ole työskennellyt opettajana tai ohjaajana lukiossa

**8. Yliopistossa**

- ☐ alle 1-2 vuotta
- ☐ 3-4 vuotta
- ☐ 5-9 vuotta
- ☐ 10-19 vuotta
- ☐ yli 20 vuotta
- ☐ En ole työskennellyt opettajana tai ohjaajana yliopistossa

**9. Vapaan sivistystyön parissa**

- ☐ alle 1-2 vuotta
- ☐ 3-4 vuotta
- ☐ 5-9 vuotta
- ☐ 10-19 vuotta
- ☐ yli 20 vuotta
- ☐ En ole työskennellyt opettajana tai ohjaajana vapaan sivistystyön parissa

**10. Onko sinulla opettajan pedagoginen pätevyys?**

- ☐ Kyllä, suoritusvuosi \_\_\_\_\_
- ☐ Ei
- ☐ Opettajaopintoni ovat kesken

**11. Kauanko olet toiminut opettajankouluttajana?**

- ☐ alle 1-2 vuotta
- ☐ 3-4 vuotta
- ☐ 5-9 vuotta

- ☐ 10-19 vuotta
- ☐ yli 20 vuotta
- ☐ En ole työskennellyt opettajankouluttajana

**12. Kauanko olet toiminut opettajana tai ohjaajana osaamisperusteisessa koulutuksessa?**

- ☐ alle vuoden
- ☐ 1-2 vuotta
- ☐ 3-5 vuotta
- ☐ yli 5 vuotta
- ☐ Ei ollenkaan

**13. Onko sinulla kokemusta opinto-ohjaajan työstä?**

- ☐ Kyllä, montako vuotta \_\_\_\_\_
- ☐ Ei

**14. Jos vastasit edelliseen kyllä, millä koulutusasteella olet työskennellyt opinto-ohjaajan työssä?**

**15. Onko sinulla kokemusta erityisopettajan työstä?**

- ☐ Kyllä, montako vuotta \_\_\_\_\_
- ☐ Ei

**16. Jos vastasit edelliseen kyllä, millä koulutusasteella olet työskennellyt erityisopettajana?**

**17. Oletko osallistunut viimeisen kolmen vuoden aikana opetus- ja ohjaushenkilöstölle järjestettyyn täydennyskoulutukseen?**

☐ Kyllä

☐ Ei

**18. Osallistumalla haastatteluun \***

☐ annan luvan aineiston käyttöön tutkimustarkoituksissa

**19. Muuta lisätietoa:**

---

---

---

---

---

## **Liite 2: Haastattelurunko**

1. Mitä osaamisperusteisen opetuksen suunnittelu edellyttää osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien näkökulmasta?
2. Mitä osaamisperusteisen opetuksen toteutus edellyttää osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien näkökulmasta?
3. Mikä merkitys yhteistyöllä on osaamisperusteisen opettajankoulutuksen toteutuksessa?
4. Millaisena olette kokeneet osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin?
5. Millainen opetus sopii mielestänne parhaiten osaamisperusteiseen koulutukseen, miksi?
6. Millaisena olette kokeneet henkilökohtaistamisen prosessin osaamisperusteisessa koulutuksessa?
7. Miten osaamisperusteisuus on vaikuttanut rooleihinne opettajankouluttajina?
8. Mitä haasteita osaamisperusteisessa opettajankoulutuksessa mielestänne ilmenee?
9. Onko jotain muuta, mitä haluaisitte tuoda esiin liittyen käsityksiinne ja kokemuksiinne osaamisperusteisesta koulutuksesta?